

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

MARIANA BORGES ULIANO

**DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA OU DIFICULDADE DE ACESSO À CULTURA ESCRITA?:
UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Florianópolis

2014

MARIANA BORGES ULIANO

**DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA OU DIFICULDADE DE ACESSO À CULTURA ESCRITA?:
UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao curso de Fonoaudiologia como
requisito parcial para a obtenção do grau de
bacharel em Fonoaudiologia na Universidade
Federal de Santa Catarina. Orientadora Prof^a. Dra
Ana Paula Santana.

Florianópolis

2014

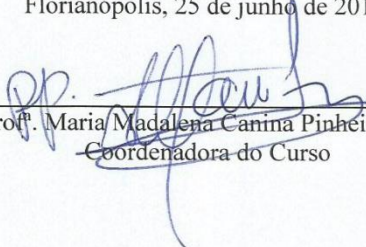
TERMO DE APROVAÇÃO

Mariana Borges Uliano

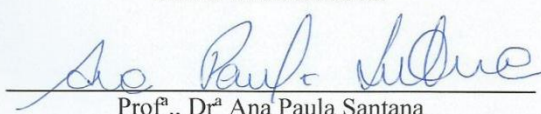
DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA OU DIFICULDADE DE ACESSO À CULTURA ESCRITA?: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

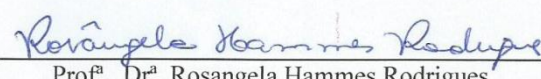
Esta monografia foi julgada adequada para obtenção do Título de Bacharel em Fonoaudiologia e aprovada em sua forma final pelo Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

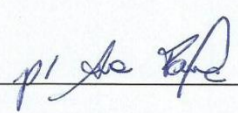
Florianópolis, 25 de junho de 2014.


Prof.ª Maria Madalena Canina Pinheiro, Dr.ª
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof.ª, Dr.ª Ana Paula Santana
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª, Dr.ª Rosângela Hammes Rodrigues
Parecerista
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª, Ms.ª Suziane da Silva Mossmann
Parecerista
Universidade Federal de Santa Catarina

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais Sergio Uliano e Isabel Borges a quem devo o dom da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte da Verdade e da Vida, por renovar a cada momento minhas disposições e minhas forças ao longo dessa trajetória.

Aos meus familiares e ao meu namorado por me proporcionarem o suporte emocional necessário durante o período de construção desse trabalho. Gostaria de agradecer especialmente a minha mãe, Dona Isabel, por seu coração bondoso e pela confiança que sempre depositou em mim.

À minha professora orientadora, que sempre me motivou e guiou a construção do presente trabalho com inteligência singular e audácia contagiante. Obrigada por ser paciente e, principalmente, obrigada por ter confiado em mim.

EPÍGRAFE

"Porque as pessoas que são loucas o bastante para acreditarem que podem mudar o mundo são as únicas que realmente podem fazê-lo!" (*Jack Kerouac*)

RESUMO

Introdução: A educação de jovens e adultos é a modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Três são as trajetórias escolares básicas que conduzem até a EJA: alunos que iniciam sua escolarização já na condição de trabalhadores adultos; jovens e adultos que abandonaram os ensinos regular e, finalmente, jovens que cursaram o ensino regular, mas acumularam uma grande defasagem entre idade e a série cursada. Os estudos de Lahire (2004, 2002) e Bourdieu (2012) têm apontado que as experiências de socialização do sujeito têm implicações nas trajetórias de escolarização. O objetivo do presente projeto é, portanto, analisar o capital cultural familiar dos sujeitos e quais as dificuldades de leituras e escrita dos mesmos. **Metodologia:** Esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter transversal. Os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada e avaliação de leitura e escrita dos sujeitos. Os três sujeitos pesquisados eram alunos de um Núcleo EJA do município de Florianópolis. Os dados foram analisados a partir de perspectiva sócio-histórica (MASSI, 2007), dos estudos sobre letramento (ROJO, 2009) e da concepção de cultura escrita enquanto capital cultural (LAHIRE, 2004). **Resultados:** Os três estudantes avaliados têm práticas de leitura e escrita restritas ao ambiente virtual e às atividades escolares. Além disso, todos estavam inseridos em ambientes familiares nos quais havia poucas práticas de leitura e escrita. Observou-se uma escrita com características típicas de processos de aprendizagem inicial da escrita (ZORZI, 1998; 2006; KOCH, 2009), tais como: junções ou separações indevidas de palavras, erros ocasionados pela possibilidade de múltiplas representações oferecidas pela língua, inversões, omissões ou acréscimos de letras, apoio na oralidade, confusão entre letras parecidas, confusão entre as terminações am-ão, generalização de regras, trocas surda-sonora e uso de estruturas sintáticas e referenciais típicos da oralidade. **Discussão:** A partir dessas considerações vemos que os sujeitos adultos que apresentam dificuldade na apropriação da leitura e escrita podem experimentar uma relação de sofrimento, angústia e desgosto com essa modalidade da língua, associando-a a memórias de fracassos e humilhações. Esses sentimentos podem levar a uma reação de afastamento das práticas de leitura e escrita, que acaba por legitimar suas dificuldade iniciais. **Conclusão:** Podemos concluir que a análise do acesso desses sujeitos à cultura escrita nos faz inferir que em decorrência do ambiente familiar de baixo letramento e das práticas de letramento restritas, o processo de apropriação da linguagem escrita ainda não foi finalizado. Desta forma, esse trabalho evidencia que inúmeras variáveis extra-escolares influenciam na construção da relação do sujeito com a linguagem escrita, e que tem implicações para a efetividade da alfabetização e do letramento.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	17
4 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	21
4.1 Apropriação da Leitura	21
4.2 Apropriação da Escrita	24
4.2.1 Questões Textuais	26
4.2.2 Questões Ortográficas	27
5 CULTURA ESCRITA E CAPITAL CULTURAL	32
6 METODOLOGIA	35
6.1 Sujeitos	35
6.2 Procedimentos da Pesquisa	36
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
7.1 Laura	38
7.1.1 Avaliação Fonoaudiológica: Leitura	41
7.1.2 Avaliação Fonoaudiológica: Escrita	43
7.2 Vilmar	45
7.2.1 Avaliação Fonoaudiológica: Leitura	50
7.2.2 Avaliação Fonoaudiológica: Escrita	51
7.3 Valter	53
7.3.1 Avaliação Fonoaudiológica: Leitura	57
7.3.2 Avaliação Fonoaudiológica: Escrita	58
8 CONCLUSÃO	62
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
APÊNDICES	72
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	72
ANEXOS	73
ANEXO A – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	73
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA	74
ANEXO C - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO	76

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos, doravante EJA, é um campo de práticas e reflexões que transborda os limites da escolarização no sentido estrito e toca em questões que tangem a realidade econômica e social do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, afirma: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

A EJA representa aos jovens e adultos a oportunidade de inserção no espaço de escolarização formal, podendo, desta forma, buscar o reconhecimento social que durante muito tempo lhes foi negado e cria boas oportunidades educativas para parte da população.

A apropriação da escrita é um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dela depende parte do sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores.

Alguns estudos têm relacionado o fracasso e a evasão escolar com aspectos sociais como estruturação familiar, classe social e baixo nível de letramento da família (DAMIANI, 2006).

A maioria das crianças brasileiras – sobretudo as que são atendidas pelas redes públicas de ensino, em sua experiência pré- e extra-escolar, tem acesso restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades (SEE/MG, 2004). Nesse contexto, o processo de apropriação da escrita pode ser dificultado.

A EJA vem passando por um processo de “juvenilização” e tem se tornado significativo o número de jovens que transferem os estudos da escola regular para Educação de Jovens e Adultos. Muitos estudantes com histórico de fracasso escolar e significativa defasagem idade-série, acabam fazendo essa opção (CARRANO, 2007).

Os estudos de Lahire (2004, 2002) e Bourdieu (2012) têm discutido as experiências de socialização do sujeito e suas implicações nas trajetórias de escolarização.

Bourdieu (2012) definiu os conceitos de herança cultural, capital cultural, capital escolar e capital econômico. Para o autor “a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da

desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2012,p. 73). O autor chama atenção para a existência de fatores extra-escolares, econômicos e culturais, que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento dos estudantes.

No entanto, a relação entre classe baixa e baixa escolarização não é direta. É necessário que se analisem os modos de transmissão do capital cultural familiar, que só tem sentido se for colocado em condições que tornem possível sua transmissão (LAHIRE, 1997).

Lahire (1997) afirma que o simples fato de ver os pais lendo um jornal ou uma revista pode dar a esses atos um aspecto “natural” e ter impacto na construção da relação do sujeito-linguagem escrita. Além disso, a organização moral e material em casa também pode refletir na escolaridade dos filhos, porque é também uma ordem cognitiva.

A revisão da literatura brasileira aponta a escassez de estudos linguísticos referentes a alunos EJA com dificuldades de leitura e escrita. É importante a construção de estudos que objetivem analisar as reais dificuldades desses alunos, para que se possa pensar em estratégias de ensino mais eficazes para essa população. Os trabalhos, em geral, têm como objeto de estudo crianças em fase de alfabetização, seus ritmos de aprendizado e seus desempenhos durante esse processo.

A partir dessas considerações, surgem algumas questões: as práticas de leitura são algo que se transmite entre as gerações? O gosto pela leitura pode ser adquirido na família? Em que medida as práticas de letramento familiar podem ter impacto na trajetória escolar dos indivíduos? Quem são os alunos com dificuldades na apropriação da escrita e quais suas práticas de letramento?

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral O objetivo do presente projeto é, portanto, analisar o capital cultural familiar de três sujeitos de um Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis e quais as dificuldades de leituras e escrita dos mesmos. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e trata-se de um estudo de caso.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na medida em que a cultura escrita foi ocupando o lugar de cultura legítima e central na sociedade brasileira foi se criando uma atmosfera de preconceito em relação ao analfabetismo (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). É possível se perceber em nosso dia-a-dia que a palavra “analfabeto” é associada a diversos conceitos estigmatizantes, como “ignorância”, “pobreza”, “burrice” e “subdesenvolvimento” (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004).

A alfabetização universal é um dos desafios que o século XX não conseguiu resolver. Na recente história brasileira observa-se a criação de diversos programas voltados a acabar com o analfabetismo e aumentar os anos de estudo da população (RIBEIRO, 2001). Atualmente, se destacam: o Pró-Letramento, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), o Programa Brasil Alfabetizado e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pró- Letramento¹ é um programa voltado para formação dos professores das séries iniciais, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem em leitura/escrita e matemática. Já o Gestar² é dirigido ao professores dos anos finais (do sexto ao nono ano), oferecendo formação continuada em língua portuguesa e matemática.

Desde 2003, o MEC realiza o Programa Brasil Alfabetizado³, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, buscando despertar nesses sujeitos o interesse pela elevação da escolaridade. Esse programa é desenvolvido em todo o Brasil, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste.

Por fim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴ é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal e dos estados e municípios para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. O PNAIC prevê a realização de uma avaliação universal ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, objetivando

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: março/2014.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: março/2014

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: março/2014

⁴ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/>. Acesso em: março/2014

avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças e, conseqüentemente, a eficácia do programa.

No campo da Educação de Jovens e adultos (EJA), durante as décadas de 1960 e 1970, pode-se destacar o trabalho realizado por pequenas associações civis sem fins lucrativos e ONGS, em parceria com pastorais da Igreja Católica que se dedicavam à educação popular com os setores mais pobres da população. Esses processos educativos eram fortemente influenciados pelas ideias de Paulo Freire e buscavam ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha sobre suas condições de vida (HADDAD, 2009).

Nesse mesmo período histórico, após o golpe militar de 1967, surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Os princípios que o direcionavam eram que o analfabetismo dificultava o desenvolvimento econômico e social do país e que por meio da alfabetização seria possível melhorar as condições de vida e a renda dos alfabetizandos (MATENCIO, 1995).

Em 1985, após terem sido excluídos dentre os eleitores por mais de um século, os analfabetos reconquistam o direito de votar. Nesse mesmo ano é extinto o MOBRAL, em decorrência da sua forte associação com o regime militar (GALVÃO; PIERRO, 2007).

O antigo MOBRAL foi, então, transformado na Fundação Educar, descentralizando sua atuação e apoiando projetos da sociedade civil (HADDAD, 2009). Nessa época, houve uma tendência de se resgatar os discursos e as práticas de Paulo Freire e dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 60. O adulto analfabeto passa a ser visto como produtor de cultura, dotados de saberes, capaz de formular hipóteses sobre o sistema alfabético e como usuário de práticas de leitura e escrita em seu cotidiano (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Nessa década, em 1988, pela primeira vez na história brasileira, o Art. 208 da Constituição conferiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que não tiveram acesso ao estudo na infância e adolescência (BRASIL, 1988).

Paralelamente, no campo acadêmico, educadores e pesquisadores da EJA passaram a construir um conjunto de pesquisas e atividades que resultaram em informações necessárias para subsidiar novas e antigas experiências nos sistemas públicos de educação de jovens e adultos, incorporando o grupo daqueles que se preocupavam com essa temática (HADDAD, 2009).

A década de 1990 é marcada pela extinção da Fundação Educar, o que acabou por transferir responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios (HADDAD; PIERRO, 2000a).

O direito dos jovens e adultos ao ensino foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, inscrito como uma modalidade da educação básica com características e necessidades peculiares. Por essa lei, a idade para a matrícula na modalidade de jovens e adultos caiu de 18 para 15 anos para o Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos para o Ensino Médio (DI PIERRO, 2008; BRASIL, 1996).

Nesse novo milênio, a concepção de alfabetização mudou, tornou-se mais ampla, exigindo o domínio de novos conhecimentos e competências que possibilitem acesso às diversas linguagens utilizadas modernamente (UNESCO, 2003).

Galvão e Di Pierro (2007, p.13) afirmam que:

O pensamento social dominante na atualidade atribui à alfabetização grande importância para os indivíduos e coletividades. A alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito.

Na mensagem da UNESCO⁵ pelo Dia Mundial da Alfabetização de 2013 pode-se ler, ainda:

A alfabetização é a chave para adquirir conhecimento, habilidades interpessoais, expertise e aptidão para viver em comunidade – capacidades que são as bases da sociedade moderna. No século XXI, mais do que nunca, a alfabetização é a pedra angular para a paz e o desenvolvimento.

⁵ Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: março/2014.

A educação está incluída entre os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento PNUD (United Nations Development Programme), que estabelece o ano de 2015 como prazo para atingir 100% da educação primária para todas as crianças do mundo (ONU, 2000)².

Apesar da grande importância dada à educação e às práticas de leitura e escrita em nossa sociedade e, embora o sistema jurídico internacional e a Constituição Brasileira tenham reconhecido a educação como um direito, ainda há um longo caminho a percorrer. Há, hoje, no mundo 774 milhões de adultos não alfabetizados. 57 milhões de crianças em idade de pré-escola e 69 milhões de crianças em idade escolar não têm a oportunidade de frequentar instituições de ensino (UNESCO, 2008).

A realidade brasileira também traz dados preocupantes: 9,6% da população acima de 15 anos não sabe ler nem escrever, num total de 13,9 milhões de brasileiros analfabetos. Além disso, o país ainda está longe da universalização do Ensino Fundamental completo, a média dos anos de estudo da população acima de 15 anos é de 6,76 anos, não completando os 8 anos do Ensino Fundamental (IBGE, 2013). Outra questão problemática são as distorções entre a idade do aluno e a série cursada. As estatísticas apontam que 23,6% dos estudantes do ensino fundamental têm idade superior à esperada para a série (INEP, 2012). Esses dados estão fortemente relacionados com outros problemas da educação brasileira, como o ingresso tardio, a repetência e o abandono.

Alguns estudos têm relacionado o fracasso e a evasão escolar com aspectos sociais como estruturação familiar, classe social e baixo nível de letramento da família (DAMIANI, 2006).

Além disso, estudos têm demonstrado que o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização não podem ser sanados apenas pela dinâmica demográfica, sendo necessário agir tanto sobre a população jovem e adulta analfabeta e pouco escolarizada, como sobre a reprodução desses fenômenos junto às novas gerações, indicando ainda a necessidade de políticas focalizadas dirigidas à região Nordeste, à população feminina, etnias indígenas e afro-descendentes (HADDAD, DI PIERRO 2000).

Três são as trajetórias escolares básicas que conduzem até a EJA: alunos que iniciam sua escolarização já na condição de trabalhadores adultos; jovens e adultos que abandonaram os ensinos regular e, finalmente, jovens que cursaram o ensino regular, mas acumularam uma grande defasagem entre idade e a série cursada (DI PIERRO; RIBEIRO, 2001).

Em um estudo realizado com 247 estudantes da educação de jovens e adultos, a necessidade de renda para contribuir na família foi a principal justificativa desses sujeitos para um dia terem deixado de estudar. Entretanto, as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente estes jovens e adultos ao universo escolar. Sendo assim, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma (NAIFF; NAIFF, 2008).

Dentre o público que frequenta os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, é cada vez menor o percentual de sujeitos que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. Observa-se um decréscimo da faixa etária dos alunos, sendo que houve um aumento gradativo do número de adolescentes e jovens recém saídos do ensino regular. A grande maioria dos alunos desses programas é trabalhador, incluindo os adolescentes. Grande parte tem pretensão de continuar os estudos, concluir o primeiro grau e ter acesso a outros graus de estudo ou a habilitação profissional (RIBEIRO et al., 2001).

Umas das principais dificuldades encontradas na Educação de Jovens e Adultos são os altos índices de abandono do programa. A aquisição da leitura, da escrita e do cálculo são processos de aprendizagem não muito breves e sua consolidação requer um entorno sócio-cultural estimulante ao uso das novas habilidades. Sendo assim, fica difícil de garantir a permanência no programa de pessoas que vivem múltiplos processos de marginalização (UNESCO, 2008).

No desenvolvimento da pesquisa ainda é restrita a literatura que trata as questões lingüísticas dessa população, sendo escassos os trabalhos que objetivem identificar quais as suas dificuldades de leitura e escrita, bem como quais são suas estratégias para superá-las (BRASIL, 2002). Grande parte dos estudos relacionados à Educação de Jovens e Adultos busca conhecer os perfis de alunos (NAIFF; NAIFF, 2008) e professores (RIBEIRO, 2013), discutir

os desafios dessa modalidade da educação e suas práticas pedagógicas (CAMARGO; MARTINELLI, 2002) e rever as políticas públicas relacionadas à EJA (VANSUITA, 2007).

A EJA como modalidade do ensino fundamental é mantida pelo poder público municipal conforme a resolução nº02/2010 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Florianópolis¹. O artigo terceiro define que um de seus objetivos é “desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

O curso é oferecido em dois segmentos, sendo o primeiro equivalente aos anos iniciais e o segundo equivalente aos anos finais do ensino fundamental. Pode ser oferecido nas categorias presencial ou a distância, organizados em Núcleos de Educação de Jovens e adultos vinculados à Secretaria Municipal de Educação. A contratação e capacitação dos professores são de responsabilidade da mesma Secretaria. (Res 02/2010 CME).

A idade mínima para a matrícula em cursos de EJA é de 15 anos completos na data da matrícula. Tanto a matrícula quanto a certificação dos estudantes da EJA podem ser realizados em qualquer época do ano (Res 02/2010 CME).

Em relação à duração dos cursos o art. 12 da referida resolução define:

Art. 12. A duração dos Cursos de EJA – na modalidade presencial e de ensino à distância, devem ser projetadas com a mesma carga horária mínima de estudos, conforme a legislação vigente, ou seja:

I -para o primeiro segmento, a duração mínima deve ser de 800 (oitocentas) horas, na perspectiva de classificação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores em conformidade com o art. 24 da Lei Nº 9394/96;

II - para o segundo segmento, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

A EJA representa aos jovens e adultos a oportunidade de inserção no espaço de escolarização formal podendo, desta forma, buscar o reconhecimento social que durante muito tempo lhes foi negado.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização é o processo de desenvolvimento de competências que permitem ao indivíduo apropriar-se da tecnologia da escrita. Nesse processo, o aprendiz deve apossar-se das habilidades necessárias à prática da leitura e da escrita, tais como: conhecer a correlação entre grafemas e fonemas; dominar as habilidades motoras que possibilitem a manipulação dos instrumentos, como lápis, caneta e borracha; e apresentar uma escrita inteligível e adequada, da esquerda para direita, de cima para baixo, respeitando as margens (SOARES, 2004).

Ao uso efetivo da tecnologia da escrita em práticas sociais denomina-se letramento. As habilidades requeridas nas práticas de letramento envolvem a capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais e de ler e escrever para atingir objetivos diversos, tais como: informa-se, passar alguma informação; interagir com os demais; imergir no imaginário; ampliar conhecimentos; divertir-se; orientar-se; entre outros (SOARES, 2004).

A palavra letramento é a tradução para o português do termo inglês *literacy*. Esse termo indica o estado ou condição que assume o sujeito que aprende a ler e escrever. Seu uso passou a ser popularizado a partir de 1980 entre os estudiosos da área. Esse novo termo passou a ser necessário na medida em que a sociedade tornou-se cada vez mais centrada na escrita. Dessa forma, não basta mais aos indivíduos apenas aprender a ler e a escrever, é necessário que incorporem as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano (SOARES, 1999).

Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos, tendo em vista atingir um dado objetivo. Para a autora a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento pode ser justificada pela existência de sujeitos não alfabetizados que possuem estratégias orais letradas.

Uma criança que compreende quando o adulto diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser

considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

O conceito de letramento passou a ser utilizado pelos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização que destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995).

Letramento, portanto, se refere a um amplo fenômeno de usos da escrita em diferentes espaços sociais, com diferentes propósitos, em diferentes níveis de escolarização; quer em gêneros do discurso mais elaborados, que requeiram alta escolarização, como resenha e relatório; quer em gêneros do discurso cotidianos, como bilhete e lista de compras, que demandem níveis mínimos de escolaridade. O conceito de letramento não pode mais, portanto, ser associado à erudição e escolarização, dados os contornos mais amplos que assume na vida moderna. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

No Brasil, no entanto, pode-se perceber certa contaminação entre os termos, havendo confusão entre o conceito de letramento e a fase inicial de apropriação da tecnologia da escrita (SOARES, 2010). Soares (2004) defende que ambos os processos são indissociáveis, se diferenciando pelas habilidades cognitivas que envolvem e formando diferentes aprendizagens. A autora defende que alfabetização e letramento são processos cuja aquisição é simultânea e interdependente.

Há uma perspectiva teórica que associa letramento com progresso e melhoria social, supondo que ele teria efeitos por si só, autonomamente, sobre outras práticas sociais e cognitivas. Essa forma de enxergar o impacto da cultura escrita foi denominada por Street (1984) como Modelo Autônomo.

Implícita a essa perspectiva está a idéia de que as habilidades de leitura e escrita são essenciais ao sucesso pessoal, ao desenvolvimento cognitivo e econômico, à mobilidade social e à cidadania (SOARES, 1999).

Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. (STREET, 2013, p.53)

Esse tipo de modelo impõe concepções particulares e dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas (STREET, 2013).

Ao Modelo Autônomo se contrapõe o Modelo Ideológico de letramento, que postula que letramento não é apenas uma habilidade técnica neutra, mas sim, práticas sociais culturalmente determinadas (STREET 2013). Street (1984) postula que as práticas de leitura e escrita dependem dos contextos sociais e das instituições sociais que as propõem ou as exigem. Entre os autores que se filiam a essa perspectiva teórica estão Street, Gee, Barton e Heath.

O modelo ideológico procura entender o letramento dentro de práticas sociais concretas. As práticas de letramento terão consequências diferentes em diferentes contextos, sendo essas consequências fortemente influenciadas por fatores sociais, como condições econômicas e políticas e estrutura social. (GEE, 2008).

Sendo assim, os significados do letramento variam no tempo e nas culturas e mesmo dentro de uma mesma cultura. Dessa forma, as mais diversas práticas podem ser consideradas práticas de letramento, embora o valor atribuído a elas mude de acordo com o contexto social (ROJO,2009).

As práticas de letramento se referem às várias formas de pensar sobre e de se realizar a leitura e a escrita em contextos culturais específicos (STREET, 2013). Ou seja, são as formas pelas quais as diversas culturas utilizam a leitura e escrita em seus contextos socioculturais. Não são, no entanto, comportamentos observáveis, já que envolvem uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON, 1998).

Essas práticas estão associadas a determinados aspectos articulares da vida social dos sujeitos e podem ser conjugadas, identificadas e nomeadas, como no caso do letramento acadêmico ou do letramento escolar (BARTON; HAMILTON, 1998).

Os eventos de letramento são episódios observáveis nos quais as práticas de letramento se concretizam. Os eventos de letramento surgem a partir das práticas e são configurados por elas (BARTON; HAMILTON, 1998).

Heath (1982) define eventos de letramento como ocasiões nas quais a linguagem escrita é parte essencial da natureza das interações entre os participantes.

Em um evento de letramento é possível:

“Focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho” (STREET, 2003a, p. 07).

Muitos estudos têm demonstrado uma grande relação entre as práticas de letramento do sujeito e suas habilidades de leitura e escrita, sendo que quanto mais ricas e variadas as práticas de letramento do sujeito, melhores são suas habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2004a). Há, também, uma forte correlação entre as práticas de leitura e escrita dos pais e os usos que são feitos da leitura e escrita pelos sujeitos, sendo que filhos de pais letrados têm mais chances de serem letrados também (GALVÃO, 2004).

A avaliação do Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) de 2011 utilizou uma amostra de 2 mil pessoas, entre 15 e 64 anos. A avaliação pretende indicar as habilidades de leitura e escrita da população por meio da aplicação de um teste. Os entrevistados foram classificados em 4 níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional (INAF Brasil 2011).

Os resultados classificaram 26% da população no nível pleno de alfabetismo, 47% no nível básico, 21% no nível rudimentar e 6% da população foi classificada como analfabeta. Sendo assim, apenas 1 de cada 4 brasileiros possui pleno domínio das habilidades de leitura e escrita e 27% da população está dentro da classificação de analfabetismo funcional.

Outra reflexão a se fazer é referente à correspondência entre a escolaridade e o domínio das habilidades de leitura e escrita demonstrado pelos entrevistados. Os dados do Inaf indicam que avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita. O nível pleno de alfabetismo seria aquele, em princípio, esperado ao se completar os nove anos de Ensino Fundamental, no entanto, somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas.

4 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A aquisição da leitura e da escrita envolve o desenvolvimento de habilidades fundamentalmente diferentes. As habilidades de leitura envolvem desde a decodificação de uma palavra até atividades complexas como a percepção de intertextualidades, críticas ou contestação do conteúdo lido. As habilidades de escrita incluem desde a grafia de uma letra sozinha no papel até a escrita de longos textos dissertativos ou argumentativos (SOARES, 2013).

4.1 Apropriação da Leitura

Ler é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades sonoras, mas não é apenas isso, é também um processo de interpretação e construção de sentido dos textos lidos (SOARES, 1995).

As escritas alfabéticas permitiram codificar em letras os menores elementos sonoros da linguagem oral de forma prática e eficiente. Assim, com um número limitado de letras conseguimos reproduzir uma infinidade de combinações sonoras necessárias para construir todas as palavras de uma língua de ortografia alfabética (VIANA, 2009).

Para ler um texto escrito é necessário dominar este código, ou seja, para ler é necessário saber decifrar o que está escrito (CAGLIARI, 2009). A decodificação é uma importante capacidade para o acesso à leitura, no entanto, ela absolutamente não esgota as muitas capacidades envolvidas no ato de ler (ROJO, 2004). A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1997). Para ser letrado e desenvolver uma leitura cidadã é necessário escapar da literalidade dos textos, interpretá-los, perceber relações de intertextualidade, situá-los em relação a realidade social; é necessário, enfim, trazer o texto para a vida (ROJO, 2004).

O ato de ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) que em algumas teorias de leitura são denominadas de estratégias (cognitivas, metacognitivas) (ROJO, 2004). Diferentes tipos de letramento e diferentes

práticas de leitura irão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens que podem ser classificadas como abaixo:

Quadro 01: Capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas

Capacidades de Decodificação:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas; • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores do texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez na leitura. 	
Capacidades de Compreensão (estratégias):	
<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimento de mundo 	Durante o ato de ler o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá um lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias.
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos 	A partir de informações contextuais, o leitor levanta hipóteses sobre o conteúdo e a forma do texto e sobre a identidade das palavras. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é responsável por um aumento na velocidade de processamento do texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Checagem de hipóteses 	O leitor vai checando das hipóteses levantadas ao longo da leitura, vai confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Localização e/ou cópia de informações 	Em certas práticas de leitura (estudar, trabalhar, pesquisar informações), o leitor está constantemente buscando e localizando informações relevantes para armazená-las e posteriormente utilizá-las de maneira reorganizada.
<ul style="list-style-type: none"> • Comparação de informações 	O leitor está constantemente comparando o texto lido com outros textos e com seu conhecimento de mundo. Esta comparação é essencial para atividades específicas, como resumo ou síntese, para que se possa medir a relevância das informações oferecidas pelo texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Generalização 	Conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes. O texto não é retido integralmente na memória, em geral, são armazenadas informações na forma de generalizações.
<ul style="list-style-type: none"> • Produções de inferências locais 	No caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecida, exerceremos estratégias inferenciais, isto é,

	descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de inferências globais 	O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.
Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação):	
<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação do contexto de produção do texto 	Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Como ele valora seus temas? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
<ul style="list-style-type: none"> • Definição de finalidades e metas da atividade de leitura 	Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra.
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de relações de intertextualidade (nível temático) 	Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de relações de interdiscursividade (nível discursivo) 	Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de outras linguagens 	Perceber imagens, sons, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc. como elementos constitutivos dos sentidos dos textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de apreciação estética e/ou afetiva 	Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive,

	interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos 	<p>Discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.</p>

Fonte: Rojo (2004).

4.2 Apropriação da Escrita

Os sujeitos em processo de alfabetização, de maneira geral, já dominam a língua falada e baseiam o seu texto escrito no seu modelo de texto oral (KOCH, 1997). No processo de aquisição da escrita, o aprendiz precisa se dar conta de que a escrita não é mera representação da fala. É necessário perceber que além das correspondências grafema-fonema não serem plenamente transparentes, há também especificidades morfológicas, sintáticas e semânticas da linguagem escrita (SOARES, 1985).

Nesse sentido, é importante o estudo das relações entre fala e escrita para que se possa melhor compreender as hipóteses criadas pelos sujeitos em fases iniciais do aprendizado da escrita.

Em um primeiro olhar, as relações entre fala e escrita podem ser percebidas sob uma perspectiva dicotômica que analisa a relação entre elas a partir de diferenças muito bem delineadas (KOCH, 2009; MARCUCCHI, 2010).

Analisando a partir dessa premissa, a fala seria o lugar do erro e do caos gramatical, enquanto que a escrita tomaria o lugar da norma e do bom uso da língua (MARCUSCHI, 2010).

O texto falado seria elaborado durante o próprio momento da interação. Os interlocutores estariam copresentes, o que resultaria num processo de coautoria, decorrente dessa interlocução ativa. Dessa forma, a fala seria elaborada e reelaborada durante a interlocução, o que resultaria numa modalidade de linguagem não planejada, fragmentada, incompleta e pouco elaborada (KOCH, 2009).

Em contrapartida, o texto escrito seria aquele em que não há uma participação ativa e direta do interlocutor. A coprodução se resumiria, então, à

interpretação dos futuros leitores do texto. Os contextos de produção e de recepção não coincidiriam, tendo o autor mais tempo para realizar uma escrita planejada e elaborada (KOCH, 2009).

A partir dessa visão é possível formular a tabela abaixo:

Quadro 02 – Dicotomia Fala x Escrita

CARACTERÍSTICAS	
FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada

Fonte: Marcuschi (1997).

Contrariando a perspectiva dicotômica, Marcuschi (2010, p.37) postula que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.”

Sendo assim, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, cada uma delas com características próprias. Essas características situam-se dentro de um contínuo tipológico, onde de um lado estaria a escrita formal e, do outro, a conversação espontânea (KOCH, 2009).

Entre esses extremos há práticas letradas que se aproximam da oralidade, como a escrita de um bilhete ou a escrita usada em salas de bate-papo na internet. Há, também, práticas orais que se aproximam da escrita, como a apresentação de um seminário ou de uma palestra (KOCH, 1997; MARCUSCHI, 2010).

Além disso, uma grande parte dos aprendizes leva para as salas uma fala que se distancia da norma culta, variedade linguística na qual os textos oficiais são redigidos (CAGLIARI, 2004).

Ao entrar em contato com a escrita, esses aprendizes terão que adequar-se às exigências que são próprias dessa modalidade da língua. Esse

processo de apropriação não é tarefa fácil e é comum que os textos dos sujeitos nessa fase do aprendizado sejam eivados de marcas da oralidade (KOCH, 1997).

4.2.1 Questões Textuais

As principais interferências que o texto falado produz nas questões textuais da escrita dos aprendizes são (KOCH, 1997):

A) Questão da referência: na oralidade os referentes textuais costumam ser facilmente recuperáveis, basta olhar ou apontar para que o interlocutor perceba o que está sendo referenciado. É comum nessa modalidade da língua o uso de elementos dêiticos ou de referências cujo entendimento depreenda da própria situação comunicativa ou do conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Sendo assim, no texto escrito de aprendizes observa-se muitas vezes a ausência de referências textuais ou o uso ambíguo de elementos anafóricos como: ele, ela, esse, etc.

B) Repetições: o texto falado é repleto de repetições, podendo esta ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade. Os sujeitos em fase de aquisição da escrita frequentemente apresentam muitas repetições em seu texto, tanto repetições que deveriam ser eliminadas do texto escrito, quanto repetições retóricas com o objetivo de marcar determinadas ideias (ex: tudo estava muito muito bom).

C) Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: a fala emprega com frequência organizadores textuais informais, como: e, daí, então, etc. O emprego destes é comum nas fases iniciais da escrita.

D) Justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita: a justaposição de enunciados sem marcas de conexão explícita, sem elementos de ligação ou transição entre as ideias e sem qualquer sinal de pontuação acontece de forma regular nos textos de aprendizes em fase de alfabetização.

E) Discurso direto: em geral, o discurso citado aparece em estilo direto, sem a presença de um verbo “dicendi”, as falas são apresentadas como se os interlocutores (autor do texto e leitor) estivessem copresentes.

F) Segmentação gráfica: percebe-se que, nas fases iniciais da escrita, os aprendizes ao tentarem realizar uma segmentação gráfica adequada, acabam, algumas vezes, dividindo demais as palavras ou, pelo contrário, emendando vocábulos, com base no modo como são pronunciados.

4.2.2 Questões Ortográficas

Há, também, erros relacionados ao processo de apropriação do sistema ortográfico. Cagliari (2012) apresenta onze possibilidades de classificação para os erros ortográficos.

Quadro 03: Classificação dos erros por Cagliari.

Tipo		Exemplos
Transcrição fonética	Correspondem àquelas alterações decorrentes de uma transcrição do modo de falar.	<ul style="list-style-type: none"> • 'dissi' por 'disse' • 'vamu' por 'vamos' • 'rapais' por 'rapaz' • 'matô' por 'matou'
Uso indevido de letras	A letra que é utilizada para escrever uma dada palavra, embora seja uma letra possível para representar o som, não corresponde ao que é determinado pela ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> • 'cassa' por 'caça' • 'cei' por 'sei' • 'coando' por 'quando' • 'brincamdo' por 'brincando'
Hipercorreção	Corresponde à generalização de algumas formas possíveis de escrita, como, por exemplo, a compreensão de que o modo de falar não corresponde ao modo de escrever.	<ul style="list-style-type: none"> • 'desse' por 'disse' • 'jogol' por 'jogou' • 'consequio' por 'conseguiu' • 'armadilia' por 'armadilha'
Modificação da estrutura segmental das palavras	Abrangem trocas de letras, supressão, acréscimo e inversão de letras.	<ul style="list-style-type: none"> • 'bida' por 'vida' • 'anigo' por 'amigo' • 'macao' por 'macaco' • 'sosato' por 'susto'
Juntura intervocabular e segmentação	Categoria que abrange a escrita de palavras que não são segmentadas da forma convencional.	<ul style="list-style-type: none"> • 'eucazeicoéla' por 'eu casei com ela' • 'mimatou' por 'me matou' • 'a gora' por 'agora' • 'a fundou' por 'afundou'
Forma morfológica diferente	A variedade dialetal da criança pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever.	<ul style="list-style-type: none"> • 'ni um' por 'em um' • 'paciá' por 'passear' • 'tá' por 'está'
Forma estranha de traçar as letras	Traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que as letras não fiquem bem	

	diferenciadas umas das outras.	
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	Depois que aprender que os nomes próprios iniciam com letra maiúscula, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula, especialmente pronomes pessoais.	
Acentos gráficos	A marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘e’ por ‘é’ • ‘vó’ por ‘vou’ • ‘nao’ por ‘não’ • ‘voce’ por ‘você’
Sinais de pontuação	Estes sinais também não são ensinados logo no início e raramente ocorrem nos textos espontâneos.	
Problemas sintáticos	Correspondem a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘eles viu outro urubu’ por ‘eles viram outro urubu’ • ‘dois coelio’ por ‘dois coelhos’

Fonte: Cagliari (2012).

Zorzi (1998), após realizar um estudo com 514 crianças em fase de apropriação da escrita, classificou as alterações ortográficas mais comumente encontradas em dez categorias. A décima primeira categoria foi criada para dar conta de idiossincrasias, de modos particulares de escrever que não podem ser consideradas dificuldades comuns aos demais sujeitos.

Quadro 04 – Classificação dos erros ortográficos por Zorzi.

Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas	Ocorrem em situações nas quais uma letra pode representar sons distintos, ou, ao contrário, quando o mesmo som pode ser escrito por letras diferentes.	
	Relativos à grafia do fonema /s/:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘casador’ por ‘caçador’ • ‘esplicação’ por ‘explicação’ • ‘centindo’ por ‘sentindo’
	Relativos à grafia do fonema /z/:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘prezente’ por ‘presente’ • ‘tristesa’ por ‘tristeza’ • ‘esemplo’ por ‘exemplo’
	Relativos à grafia do fonema /j/:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘manxar’ por ‘manchar’ • ‘xurrasco’ por ‘churrasco’
	Relativos à grafia do fonema /ʒ/:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘tigolo’ por ‘tijolo’ • ‘jelatina’ por ‘gelatina’

	Relativos à grafia do fonema /k/:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘secuestrador’ por ‘sequestrador’ • ‘qaçador’ por ‘caçador’
	Relativos à letra ‘g’:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘ga’ por ‘já’ • ‘sange’ por ‘sangue’ • ‘gornal’ por ‘jornal’
	Relativos à letra ‘c’:	<ul style="list-style-type: none"> • ‘cero’ por ‘quero’ • ‘cebrado’ por ‘quebrado’
	Relativo ao uso de ‘m’, ‘n’, e ‘~’ para indicar nasalidade.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘perguntou’ por ‘perguntou’ • ‘conbinar’ por ‘combinar’ • ‘tanben’ por ‘também’
Apoio na oralidade	Há nas fases iniciais da escrita uma tendência de se escrever as palavras exatamente da forma como são pronunciadas, como se fosse uma transcrição fonética.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘trabaliar’ por ‘trabalhar’ • ‘queiti’ por ‘quente’ • ‘durmi’ por ‘dormir’ • ‘sinporta’ por ‘se importa’
Omissões	São classificadas aqui palavras grafadas de modo incompleto, em função da omissão de uma ou mais letras, cuja grafia não possa ser explicada em função de um possível apoio na oralidade.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘sague’ por ‘sangue’ • ‘coida’ por ‘coitada’ • ‘compou’ por ‘comprou’
Junção ou separação indevida de palavras	Quando os aprendizes usam padrões de oralidade para segmentar a escrita ou quando não estão seguros a respeito do ponto em que uma palavra começa e do ponto em que termina, podem surgir alterações no modo de escrever.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘em bora’ por embora • ‘derrepente’ por ‘de repente’ • ‘na quele’ por ‘naquele’
Confusão entre as terminações am x ão	Esse tipo de troca acontece, pois do ponto de vista fonético a pronúncia das duas terminações é a mesma, diferenciando-se apenas pela diferença de tonicidade.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘gostaram’ por ‘gostarão’ • ‘comerão’ por ‘comeram’
Generalização de regras	Essa alteração reflete um processo pelo qual a criança estende conhecimentos adquiridos em determinadas situações a outras que lhe pareçam semelhantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘chapel’ por ‘chapéu’ • ‘cimento’ por ‘cimento’ • ‘fugio’ por ‘fugiu’
Trocas envolvendo substituição entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros	Letras que representam consoantes sonoras (produzidas com vibração das pregas vocais) são substituídas por letras que correspondem a consoantes surdas (produzidas sem vibração das pregas vocais) ou vice-versa.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘machugado’ por ‘machucado’ • ‘vasia’ por ‘vazia’ • ‘vome’ por ‘fome’
Acréscimos de letras	Contrariamente ao caso das omissões, as palavras	<ul style="list-style-type: none"> • ‘vece’ por ‘vez’ • ‘estatava’ por ‘estava’

	apresentam mais letras do que convencionalmente deveriam ter. Esses acréscimos podem ser decorrentes de fatores de regularização de sílabas, falta de atenção ou de correção.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘carata’ por ‘carta’
Confusões entre letras parecidas	Tipo de erro que corresponde a confusões relativas ao traçado das letras, tomando em consideração as características gráficas das mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘núsica’ por ‘música’ • ‘caminlo’ por ‘caminho’
Inversões	Referem-se tanto a confusões que dizem respeito à posição da letra em seu próprio eixo (espelhamento ou rotação: p/q, b/p), quanto a alterações de posição de letras dentro da sílaba ou da palavra	<ul style="list-style-type: none"> • ‘braco’ por ‘barco’ • ‘cedola’ por ‘cebola’ • ‘arcodou’ por ‘acordou’
Outras	Alterações restritas a formas particulares de escrever, não podendo ser classificadas em nenhuma das categorias anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘janguê’ por ‘sangue’ • ‘gurcha’ por ‘bruxa’

Fonte: Zorzi (1998).

Massi e Santana (2011) mencionam que essas dificuldades com a linguagem escrita podem ser tomadas como sintomas de patologias ligadas ao funcionamento neurobiológico e/ou neuropsicológico (transtornos de aprendizagem, déficits na consciência fonológica, entre outros), buscando esclarecê-las em função de padrões, traçando uma fronteira clara entre o “normal” e o “patológico”.

Massi (2007) comenta que muitos dos chamados erros e desvios de aprendizagem da escrita, muitas vezes tomados pelos profissionais do ensino como sintomas de distúrbios ou incapacidades, na realidade, apenas refletem o fato de que tais profissionais desconsideram o processo de interação, a atividade de elaboração e reelaboração da escrita e o próprio sujeito do aprendizado com a sua história de vida e a sua relação com a escrita.

É importante levar em conta as interferências da oralidade no processo de elaboração do conhecimento da linguagem escrita. Dessa forma, conseguiremos perceber as inadequações textuais acima referidas como influências dos parâmetros orais e reveladoras do próprio processo de internalização da escrita por parte do aprendiz (MASSI, 2007). É necessário,

portanto, compreender que nem todas as pessoas seguem o mesmo percurso na apropriação da escrita e que as dificuldades podem ser indícios reveladores dos processos de constituição do sujeito com a própria linguagem (MASSI, 2007).

5 CULTURA ESCRITA E CAPITAL CULTURAL

É notório o papel desempenhado pelos fatores socioeconômicos e socioculturais no desempenho escolar de crianças e adolescentes (DAMIANI, 2006). Em um estudo realizado na França com mais de mil crianças (FLUSS, 2009), cada segmento socioeconômico (baixo, médio, alto) foi representado por um terço da amostra. Apesar de igualmente representados na amostra inicial a incidência de dificuldades na leitura variou consideravelmente: no nível mais alto apenas 3,3% das crianças apresentaram inabilidades de leitura; no nível médio, 10,9% e entre as crianças de meios socioeconômicos menos favorecidos, o percentual chegou a 24,2%.

Bourdieu (2012) afirma que o nível cultural global do grupo familiar no qual o sujeito está inserido mantém significativas relações com o êxito escolar do mesmo.

O autor trabalha conceitos como: capital e herança cultural. Sendo assim, cada família transmitiria aos descendentes certo capital cultural – variedade sociolingüística, freqüência a peças teatrais, familiaridade com obras de arte, contato com diversos gêneros textuais, etc. – que contribui para definir as atitudes dos mesmos frente às instituições escolares. A parte mais importante dessa herança cultural transmitir-se-ia de maneira osmótica, por vias mais indiretas que diretas, mesmo sem qualquer esforço metódico ou ação manifesta (BORDIEU, 2012).

O capital cultural pode existir em três estados: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Em seu estado fundamental, o capital cultural está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. Esta incorporação custa tempo e implica um trabalho de inculcação e assimilação que deve ser realizado pessoalmente pelo investidor, mas que pode também ser adquirido de maneira inconsciente pela socialização com o conjunto da família. O capital cultural em seu estado objetivado supõe certo número de propriedades como livros, pinturas, obras de arte, etc. No entanto, a posse desse tipo de bens não garante as condições necessárias para sua apreciação. Para serem apreciados, os bens culturais necessitam além de apropriação material que envolve capital econômico, de apropriação simbólica que envolve capital cultural no seu estado incorporado. Por fim, o

capital cultural pode ser institucionalizado e legitimado sob a forma de diplomas que funcionam como certidões de competência cultural que conferem ao seu portador um valor convencional constante e juridicamente garantido. Dessa forma é possível fazer comparações e permutas entre os diplomados e, ainda, estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico (BOURDIEU, 2012).

Lahire (2002) alerta para o fato de que a herança cultural nunca é recebida direta e integralmente como o seria uma propriedade material, mas se modifica em função das condições de transmissão e das experiências sociais anteriores dos herdeiros. Há inevitáveis distorções, adaptações e reinterpretções do capital cultural recebido de uma geração para a outra.

As crianças e adolescentes incorporam hábitos corporais, cognitivos, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas a contextos sociais específicos. De acordo com esses hábitos, o tempo de incorporação será curto ou longo. Será curto para gestos simples da vida cotidiana (puxar, empurrar, equilibrar-se, etc.). E será longo, às vezes muito longo, para hábitos complexos de raciocínio, hábitos especializados de profissões (relhojeiro, marceneiro) ou hábitos morais (LAHIRE, 2002).

Parte da herança cultural consiste na variedade sociolinguística que o sujeito dominará, o sucesso nos estudos está ligado ao domínio da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas (BOURDIEU, 2012). Escolares de classes menos favorecidas, em geral, tem uma linguagem fortemente marcada pelo dialeto de sua classe social, havendo um grande distanciamento entre sua variação linguística e a norma escolar (FRANCHI, 1985).

Heath (1982) realça que a participação das crianças em eventos familiares de letramento, principalmente a leitura/contação de histórias antes de dormir, faz com que essas crianças sejam envolvidas pela cultura escrita e aprendam a tirar significado dos livros. Essa habilidade é fundamental na escola e, quando cultivada desde muito cedo, culmina em uma continuidade entre o lar e a escola, o que facilita o êxito escolar dessas crianças. Dessa forma as crianças vão aprendendo costumes, crenças e habilidades em relação ao material escrito.

Nos lares onde os pais conversam a propósito de seus livros, onde as leituras dos pais são diversas e variadas, onde as crianças são convidadas a participar das atividades de leitura e escrita, a leitura ultrapassa o contexto escolar e passa a integrar a rotina da vida familiar, tornando-se um valor familiar fundamental (LAHIRE, 2002).

Em contraste, existem outras famílias que não dispõem em seu capital cultural nada que possa servir às atividades escolares, a não ser por uma espécie de boa vontade, os filhos das classes menos favorecidas precisam, dessa forma, receber tudo da escola (BOURDIEU, 2012).

Quando os pais não têm a prática de leitura e escrita, que poderia desempenhar o papel de exemplos para a criança, a única solução para eles consiste então em concentrar a sua atenção e energia educativa nas práticas escolares (LAHIRE, 2002, p.182).

É difícil para sujeitos desprovidos de um ambiente familiar letrado conceber a leitura como uma atividade extra-escolar (LAHIRE, 2002).

Lahire (1997) chama atenção para o fato de que a questão se limita apenas à presença ou ausência de atos de leitura em casa, é necessário perguntar-se se as experiências são vividas de forma positiva ou negativa, e se as práticas de leitura vivenciadas são compatíveis com as modalidades escolares.

Quando compreendermos as práticas de leitura e escrita como parte do capital cultural familiar, poderemos ampliar o nosso olhar para os sujeitos que apresentam dificuldades na apropriação e uso da escrita. Modificaremos o foco, geralmente centrado nos sintomas de leitura e escrita, e passaremos a considerar os fatores sociais e familiares que contribuíram para o estabelecimento das relações que os sujeitos travam com a linguagem escrita.

Ao ignorar as desigualdades culturais iniciais entre os aprendizes dos diferentes meios sociais, a escola as sanciona, levando os sujeitos de classes menos favorecidas a perceberem como inaptidão o que é senão efeito de uma condição social inferior (BOURDIEU, 2012).

6 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter transversal e foi desenvolvida no Núcleo Centro Matutino. Este núcleo está localizado no centro da cidade de Florianópolis, foi fundado na década de 1990 quando a responsabilidade pela EJA passou a ser dos municípios e, atualmente, conta com aproximadamente 120 alunos no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos. O núcleo conta ainda com 8 professores, um de cada área do saber. O núcleo segue a proposta pedagógica do município de Florianópolis, que propõe a pesquisa como princípio educativo. Esta proposta tem como objetivo trabalhar com base em projetos, buscando resultados, em termos de conteúdos, que façam sentido dentro da realidade do estudante.

A divulgação só começou a ser feita após a pesquisa ter sido aprovada no Comitê de Ética (Nº 486.734).

Foi feito um contato com a secretaria de educação e após a aprovação do projeto começaram os trabalhos junto ao núcleo. Foi realizada uma reunião de apresentação do projeto, primeiramente com a diretora e, na sequência, com todos os professores. Nesta segunda reunião foram indicados os alunos que preferencialmente participariam da pesquisa. Dos quatro sujeitos indicados, um não pôde participar da pesquisa, pois não conseguiu autorização dos responsáveis.

6.1 Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa três alunos que participam do II Segmento do programa de Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis e que apresentam dificuldade de leitura e escrita, segundo critério dos professores do núcleo.

Os critérios de inclusão para os alunos foram: ser aluno do II Segmento do EJA e apresentar dificuldades de leitura e escrita segundo o critério dos professores. Os professores indicaram tais alunos, pois consideraram que esses alunos apresentam mais dificuldades que os outros da turma. Além

disso, as suas dificuldades os impedem de elaborar efetivamente os Projetos de Pesquisa.

O critério de exclusão foi: possuir deficiências cognitivas associadas.

Os estudantes selecionados tiveram que assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, que, no caso de estudantes menores de idade, foi assinado pelos pais.

6.2 Procedimentos da Pesquisa

A entrevista semi-estruturada favorece a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e a compreensão de sua totalidade (BONI; QUARESMA, 2005). O objetivo dessas entrevistas foi conhecer melhor os sujeitos de pesquisa, a relação que eles travam com a linguagem escrita, suas condições de letramento, bem como as da família e o ambiente histórico-cultural em que está inserido.

As entrevistas foram marcadas após os sujeitos terem assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Foram realizadas nas acomodações do próprio Núcleo EJA, no mesmo horário das atividades do núcleo.

A avaliação foi realizada no mesmo dia e nas mesmas acomodações da entrevista, na sequência desta. O objetivo da avaliação foi analisar a linguagem escrita dos sujeitos. Esses procedimentos tiveram uma duração de 2 horas e 30 minutos, aproximadamente.

Utilizou-se um protocolo de leitura e de escrita baseado em gêneros discursivos diversos (Anexo C) para avaliação.

Na leitura foram avaliados: decodificação e interpretação de textos de gêneros discursivos diversos. Os gêneros avaliados foram: cartaz, resenhas de filmes, charge e crônica. Na escrita os gêneros avaliados foram: lista, bilhete, frase para um programa, receita e carta.

A escolha dos gêneros para a leitura teve como base a avaliação do INAF (2001). Acrescentou-se ainda os gêneros crônica e charge com o objetivo de avaliar a capacidade de interpretação de inferências (ROJO, 2004). Os gêneros da escrita foram selecionados a partir de uma hierarquia de complexidade linguística e de práticas de letramento cotidianas.

Embora saibamos que os hábitos de leitura e escrita variam de sujeito a sujeito, para esse trabalho optamos por realizar um mesmo protocolo para avaliação, porque objetiva-se uma padronização da coleta dos dados para que a análise possa identificar regularidades e distinções.

Os dados serão analisados a partir de perspectiva sócio-histórica (MASSI, 2007), dos estudos sobre letramento (ROJO, 2009) e da concepção de cultura escrita enquanto capital cultural (LAHIRE, 2004).

Após a pesquisa será realizada uma devolutiva à Instituição por escrito, através de um parecer dos casos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Laura

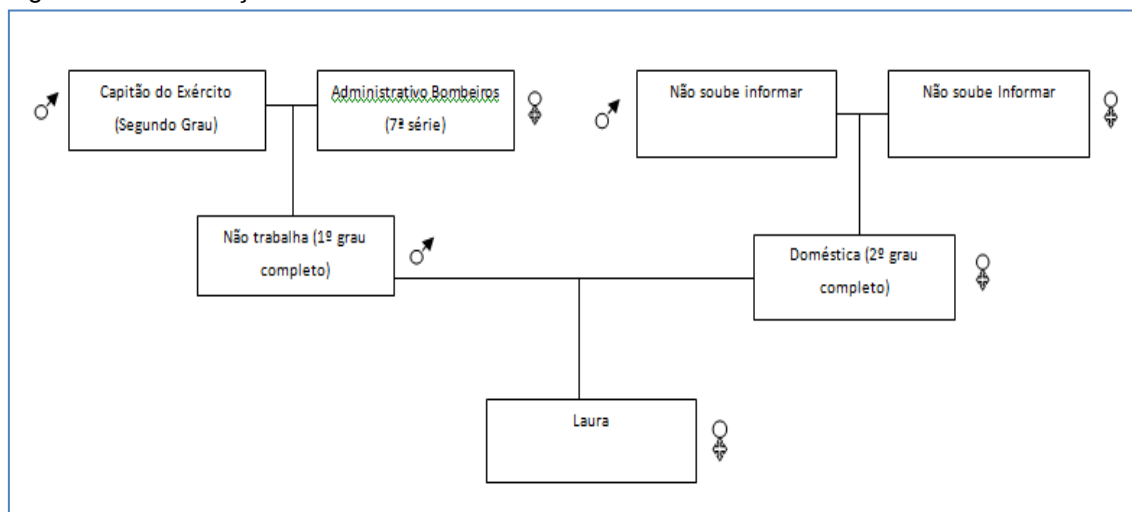
A entrevista realizada com Laura revelou dados importantes sobre o seu contexto familiar e sobre a sua inserção na cultura escrita.

O avô paterno de Laura era capitão do exército e, segundo a moça, “*completou os estudos*”, expressão usada para indiciar que o avô havia terminado o segundo grau. A avó paterna trabalhava no setor administrativo dos Bombeiros e estudou até a 7ª série do ensino fundamental. A estudante não soube fornecer os dados relativos à escolaridade e profissão dos avós maternos.

A moça convive com os pais e com um irmão mais novo em casa. O pai está desempregado e completou o ensino fundamental. A mãe é empregada doméstica e concluiu o Ensino Médio.

Segue abaixo um gráfico para uma melhor visibilidade do nível de escolaridade familiar:

Figura 01: Constituição Familiar Laura



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Em relação aos atos de leitura e escrita da família, a estudante relatou que em casa eles não têm livros e nem cultivam o hábito da leitura de jornais e revistas. Laura também afirmou não ter nenhuma recordação dos pais lendo para ela na hora de dormir ou em momentos de lazer com os filhos.

A estudante iniciou sua trajetória escolar aos sete anos de idade na primeira série do ensino fundamental, não tendo frequentado creche ou pré-

escola anteriormente. Na percepção de Laura, sua educação básica foi precária, pois a infra-estrutura da escola era ruim e alguns professores eram pouco preparados. A estudante afirmou que “*nem sabe como aprendeu a ler a escrever*”.

Em sua antiga escola havia uma biblioteca onde algumas atividades, como contação de histórias, eram realizadas. Foi por meio dessa biblioteca que Laura ganhou seu primeiro “livro”, um gibi da Mônica, aos 10 anos de idade. Quando questionada se havia lido o gibi, Laura respondeu: “*Li, gostei....fui lendo devagarzinho, mas fui*”.

Ao longo do Ensino Fundamental, a estudante acumulou três reprovações, chegando na 7ª série com 17 anos. Quando questionada sobre as dificuldades percebidas nos estudos, Laura afirmou que a sua única dificuldade era com a disciplina de língua portuguesa.

Ao completar 18 anos, Laura começou a trabalhar em uma lanchonete das 15 às 23h. Esse horário impossibilitou a conclusão do ensino fundamental na escola em que vinha estudando, pois as aulas eram oferecidas no período vespertino. A estudante optou por concluir o primeiro grau no núcleo matutino da EJA.

Ao ser questionada sobre as suas dificuldades de leitura e de escrita, Laura respondeu que só percebe dificuldades nas atividade de escrita, mas não conseguiu descrever com clareza quais seriam as dificuldades. Abaixo um trecho da entrevista:

M: Tu achas que tu tens dificuldade de leitura e escrita?

L: Tenho.

M: Quais são essas dificuldades?

L: Só pra escrever, mas ler, eu leio normal. Só pra escrever.

M: Mas qual é a questão? Não tem certeza da grafia das palavras?

L: É. É igual lá o facebook. Professor não responde, professor responde!

M: Como?

L: Aí ele fala que tá errado, não sei o que...aí quando tá certo ele fala que tá errado.

M: Os teus professores? Mas tu diz as palavras que tu escreve?

L: É o que eu escrevo!

Pelo trecho observa-se que Laura tem dificuldade de estruturar o seu projeto de dizer (BAKHTIN, 1992). Suas habilidades de expressão oral, tanto nesse caso quanto em outros momentos da entrevista, não conseguiram propiciar a compreensão do interlocutor.

Em outro momento, Laura afirmou que já passou por ocasiões de vexame em decorrência de inabilidades na escrita, como, por exemplo, depois de uma prova, na antiga escola, a professora de Laura pegou sua prova e começou a ler em voz alta tudo o que a estudante havia escrito “errado”. Sobre esse fato Laura expressou: *“Que vergonha! Ela ficou lendo lá o que eu fiz errado! Aí eu saí da sala”*.

Durante a entrevista a estudante afirmou que considera importante saber ler e escrever, no entanto, em seu discurso, Laura destaca um leque restrito de práticas de letramento, baseadas em usos cotidianos.

M: Tu considera importante saber ler e escrever?

L: Considero! Claro, pra pegar o ônibus!

M: Entendi, mas além de pegar o ônibus, quais são as outras utilidades da escrita?

L: Pa ler, pa ler capaz de ta assinando um negócio aí que é pa dar a casa aí ó!

A estudante afirma que gostaria de melhorar suas habilidades de escrita, pois tem planos de continuar os estudos após concluir o ensino fundamental. Laura declarou que gostaria de concluir o ensino médio e posteriormente graduar-se em veterinária.

Em sua rotina, a estudante admitiu que não tem uma grande demanda de atividades que envolvam a escrita. Basicamente, ela utiliza a escrita em sites e bate papos na internet e em algumas atividades em sala de aula e no trabalho.

Em relação à leitura, Laura afirmou que gosta de ler e que busca a leitura como atividade nos momentos de lazer. Afirmou estar lendo, no momento, o primeiro livro da saga Crepúsculo, no entanto, não conseguiu relatar com clareza o enredo da história.

No trabalho de Laura não há grandes demandas de leitura e escrita. Ela trabalha como atendente em uma lanchonete e usa a leitura para

identificar os sabores dos calzones e a escrita para registrar quando falta algum sabor e assim pedir a reposição do mesmo.

A entrevista com Laura revela que o reduzido capital cultural do ambiente familiar e a própria dinâmica familiar geram “más condições de herança”, nesse caso específico, de acesso à cultura escrita (LAHIRE, 1997). Os pais não possuem hábitos de leitura regulares e as práticas de leitura e escrita vivenciadas por ela se resumem a práticas escolares e interações em ambientes virtuais. Não há, assim, uma continuidade na dinâmica família-escola.

Há, ainda, uma distribuição desigual do capital escolar na família, sendo que a mãe, que é detentora do maior capital escolar, é também a responsável pelo sustento de todos. Por conta dessa distribuição de papéis, o indivíduo que deteria as “disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar” não consegue ter o tempo de socialização necessário para a transmissão certa e duradoura dessas disposições.

7.1.1 Avaliação Fonoaudiológica: Leitura

Durante a avaliação de leitura a estudante nomeou corretamente todas as letras do alfabeto. Quando solicitada a fazer a leitura de manchetes de um jornal, a estudante ainda não realiza uma leitura por reconhecimento global das palavras, nem utiliza a decodificação e, dessa forma, procura adivinhar as palavras. Por exemplo, leu ‘caçula’ como ‘cauca’.

Quando a escrita vem acompanhada de imagens visuais e corresponde a enunciados simples, como na leitura de um cartaz com foto sobre uma campanha de vacinação, a estudante conseguiu responder a todas as informações solicitadas.

Já na leitura de sinopses de filmes, Laura não conseguiu o mesmo êxito. Apesar de esse ser considerado um gênero primário, não havia imagens que auxiliassem na dedução do contexto. A estudante não soube inferir qual era o filme que tinha o comentário mais desfavorável. Apontou Ladrão de Casaca como tal e quando solicitada a justificar a resposta, respondeu apenas: “*pelo nome é um saco*”.

Além disso, quando se requisitou que a estudante lesse o nome dos filmes do domingo a noite, a mesma não conseguiu realizar com precisão nenhuma leitura, sempre realizando leituras aproximadas. Por exemplo, leu “Ladrão de Casaca” como “Ladrão de Caaca”, “Amores Possíveis” como “Amores Povível” e “Dupla Mortífera” como “Dupla não viverá”.

Na leitura e interpretação de charge, Laura não conseguiu apreender a mensagem da charge e nem identificar de que gênero se tratava. Após a leitura, perguntou: “é uma poesia?”.

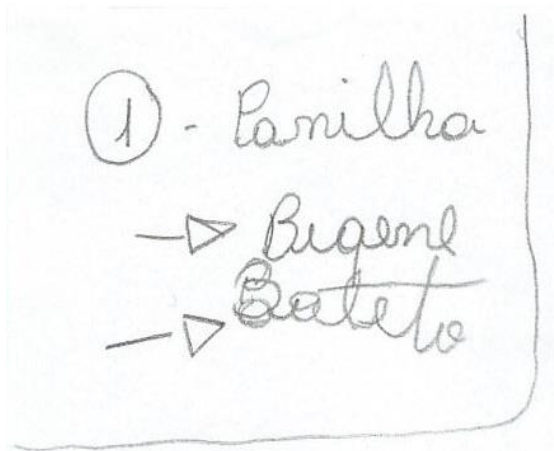
O último gênero avaliado foi crônica. Requisitou-se que a estudante realizasse a leitura em voz alta. Observou-se que Laura faz uma leitura lenta, sem ritmo ou entonação, sendo comum a estudante saltar ou substituir as palavras do texto por pseudopalavras. Pode-se perceber que Laura tenta utilizar a estratégia de antecipação, importante para ganhar velocidade de leitura, mas não tem sucesso, pois não realiza a checagem das hipóteses e sua leitura acaba se distanciando do texto. Essa inabilidade na decodificação das palavras gera uma lacuna na compreensão da estudante. Laura não conseguiu responder as perguntas sobre o texto, tendo sido necessárias três leituras para que compreendesse o contexto geral.

Abaixo a leitura realizada por Laura:

Era uma vez. Tira muito distante uma princesa linda, independente, incr (?) e outra ar(?). Ela se desparou com um irmão enquanto conlava a natureza e pensava em como o ravisoso lago e do seu carteio, do castelo. Era elagente e co....ecológico. Então era público para o seu lopo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má largou-me um feitiço e infemente me dá um esqueroso, um beijo teu no entro de me transformar de novo. E bela princesa o poderoso casar com constituir lar lervo feliz no teu lado e castelo. E tua mãe poderia ver morar com nosso. E teu poderia principar o meu jeitar. Leva as melhores roupas. Criar nossos filhos e seríamos felizes para sempre. Naquele noite, o enquanto saboreava, pensar de e a saúde acompanhadas de um cremoso maior. Princesa sorria pensando consigo mesma: eu, nem morta.

7.1.2 Avaliação Fonoaudiológica: Escrita

Episódio 01: Solicitou-se que LAURA escrevesse uma lista de itens necessários para se realizar uma viagem para praia.

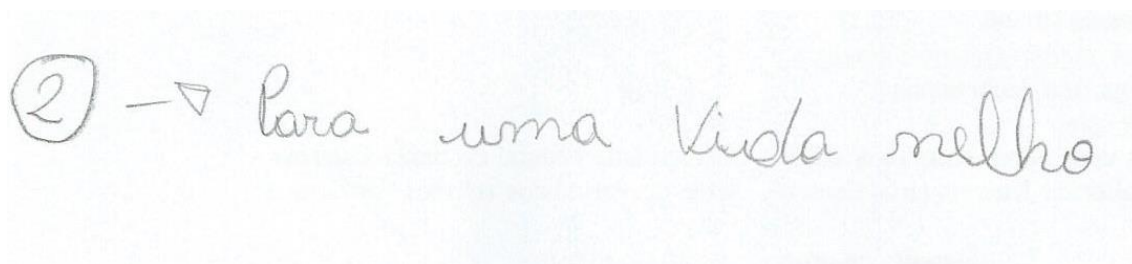


Panilha= Praia

Bigeme= Pijama

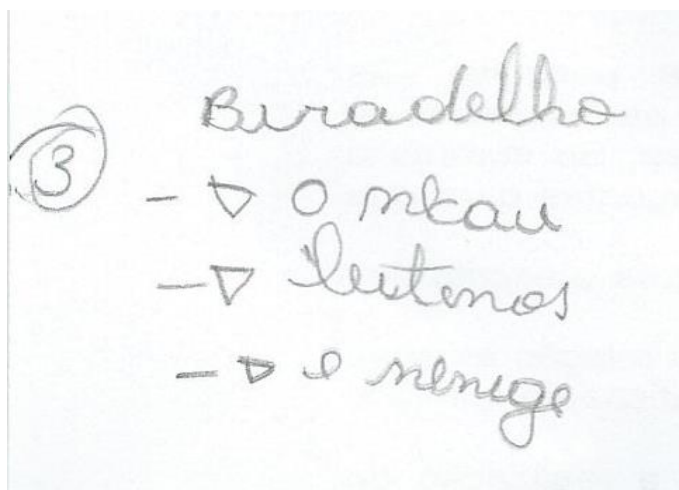
Bateto = Protetor

Episódio 02: Foi solicitado que a estudante elaborasse uma frase de motivação para uma Campanha de doação de sangue.



"Para uma vida melhor"

Episódio 03: Foi solicitado que a estudante escrevesse uma receita de sua preferência. A receita escolhida foi de brigadeiro.



Brigadeiro

O leite

Leite condensado

E mexe

Episódio 04: Solicitou-se que LAURA escrevesse um bilhete avisando aos pais que iria se atrasar na consulta médica.

④ mae Vou Para Oqitau Vou gera nantage

"Mãe, vou para o hospital. Vou chegar mais tarde."

Episódio 05: Solicitou-se que Laura escrevesse uma carta. A estudante optou por escrever para seu namorado.

a AMO tu, mae Vani Para CASA e ge
eu te AMO mutinto.

"Amor, tu vai para o Gê? Te amo muito!"

Observou-se na grafia da estudante alterações ortográficas semelhantes à de crianças em fase de alfabetização. Os textos de Laura apresentaram: acréscimo de letras (praia – panilha, muito – nutinto, vai – vani), confusão entre letras similares (melhor – nelho, hospital – oqitau), troca surda/sonora (mexe – menige, pijama – bigene, protetor – bateto), omissões (leite condensado – leitenos, hospital – oqitau), junção de palavras (leite condensado – leitenos, mais tarde – nantage), apoio na oralidade (hospital – oqtau, melhor – nelho) e alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas (pijama – bigene). (ZORZI, 1998; 2006).

Na grande maioria das palavras, todas as vogais foram grafadas na sequência correta, como em planilha-praia. Percebe-se, também, que algumas palavras foram grafadas em parte corretamente, como "bateto" por protetor. Nesse exemplo, com exceção da primeira sílaba e do apagamento da líquida final, a grafia da palavra está muito próximo da grafia correta.

A estudante realizou acréscimo de letras em palavras como "praia", "muito" e "vai", que foram grafadas pela estudante como "panilha", "mutinto" e "vani", respectivamente. É possível que esses acréscimos configurem uma

tentativa de reproduzir a estrutura consoante-vogal, típica da sílaba do Português.

Pode-se perceber a quase ausência de pontuação, que só foi utilizada na escrita do gênero carta.

Vê-se que, apesar de suas dificuldades, Laura domina alguns conhecimentos básicos de alfabetização: conhece e utiliza a grafia padrão das letras, escreve da esquerda para direita, de cima para baixo, escreve palavras separadas, sabe que as palavras são constituídas por sequências de letras, utiliza o til de maneira adequada, consegue escrever um bom número de palavras, possivelmente as mais utilizadas por ela, como: eu, amo, tu, casa, mãe, vida.

Em relação a questões textuais, todos os textos elaborados por Laura foram curtos, mesmo em gêneros que permitiriam uma maior progressão textual, como o gênero carta. Além disso, quando solicitada a escrever uma frase de incentivo à doação de sangue, Laura escreveu uma frase incompleta, prejudicando a compreensão da ideia.

A partir dessas questões, podemos concluir que Laura apresenta dificuldades de leitura e escrita similares às encontradas por sujeitos em fase de apropriação da escrita, não sendo decorrentes de distúrbios ou patologias.

O ambiente familiar de baixo letramento e más condições de transmissão do escolar podem ser apontados como os responsáveis pelo prolongamento do tempo de apropriação da linguagem escrita.

7.2 Vilmar

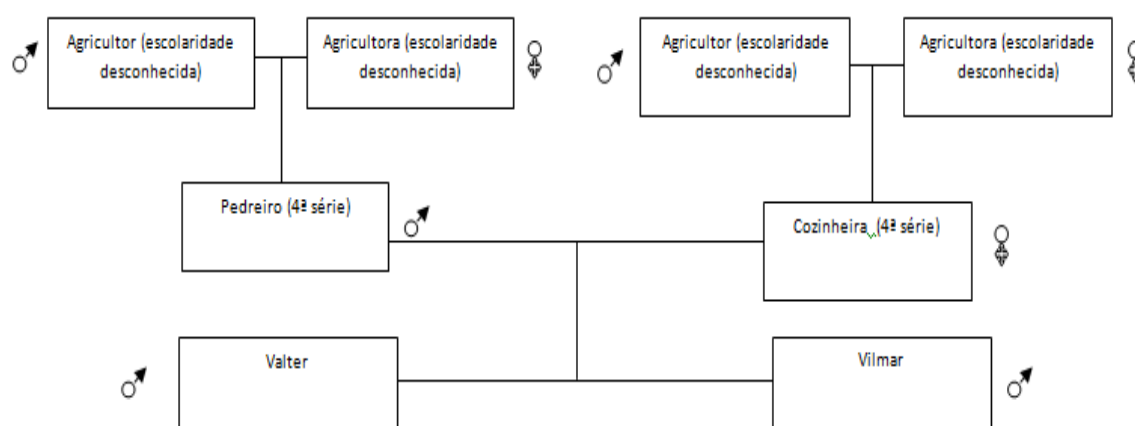
Vilmar é um jovem de 16 anos, estudante da EJA, indicado pelos professores para participar da pesquisa. O irmão mais velho de Vilmar, chamado Valter, também participou dessa pesquisa.

Vilmar é irmão de Valter, no entanto, ofereceu informações diferentes das do irmão em relação à profissão e escolaridade do pai. Segundo Vilmar, o pai é pedreiro e está concluindo a quarta série. Acreditamos que essa divergência se deva ao fato de Vilmar ter morado mais tempo com o pai. Os pais se separaram quando o garoto tinha oito anos e Vilmar continuou morando

com o pai em Camamum (BA). O estudante só voltou a morar com a mãe no início desse ano, quando veio morar em Florianópolis.

Segue abaixo um gráfico para uma melhor visibilidade do nível de escolaridade familiar:

Figura 02: Constituição Familiar Vilmar.



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Em relação às práticas de letramento familiar, informou ter crescido em um ambiente com pouco material escrito, como pouco acesso a livros, revistas ou jornais. Afirmou que a mãe, que é evangélica, costuma ler a Bíblia para os filhos desde que eram pequenos e que essa é única atividade em que a escrita é parte integrante das interações entre eles. No que se refere ao pai, Vilmar não soube especificar os momentos nos quais o pai fazia uso da leitura ou da escrita.

Vilmar iniciou sua trajetória escolar aos sete anos, sem ter passado pela pré-escola, entrando diretamente na primeira série de uma escola em Camamum. Estudou nessa escola até completar a quarta série, tendo reprovando uma vez na terceira série e duas vezes na quarta.

Na quinta série, foi estudar no mesmo Colégio Agrícola que o irmão, em Ilhéus. Reprovou a quinta-série e relaciona isso ao fato de ter ficado muito nervoso na prova final: *“Aí, eu fui pra Ilhéus pra uma escola agrícola. Aí estudei um ano lá e reprovei de novo. Porque tinha, ficou uma prova pra fazer. Aí, eu fiquei nervoso, eu peguei e fiz a prova errado. Eu sabia como era que era pra*

fazer, só que eu fiquei nervoso, daí eu peguei e deixei pra lá. Aí, eu peguei e reprovei.”

No início de 2014, o estudante veio morar em Florianópolis e, motivado por uma funcionária de uma escola municipal, decidiu concluir o Ensino Fundamental na EJA: *“Aí, a gente ia estudar num colégio ali perto de Sambaqui, aí não tinha vaga. Aí, a gente veio pra cá. (...) A mulher falou que tinha um colégio aqui que seria bem mais avançado pra mim, que eu to com 16 anos, só que eu tô na quinta série ainda.”*

Por vezes, durante a entrevista, o adolescente manifestou desapontamento em relação à distorção entre sua idade e a série cursada:

Aí meus amigos passou, foi tudo pra Camamum, eu estudava lá num sítio. Aí foram pra Camamum e eu fiquei. Aí tinha um colega meu que é bem mais novo do que eu, tava atrás de mim, tava na terceira série. Passou por mim, inda foi pra Camamum e hoje tá lá na oitava série. (...) Eu sempre quis assim ler e escrever, só que eu era muito bagunceiro, mas hoje me arrependo.

O estudante referiu que somente no Colégio de Ilhéus, e agora na EJA, teve acesso a Bibliotecas, no entanto, afirmou não ter gosto pelas atividades desenvolvidas nesses ambientes, pois *“nunca gostou nem de ler, nem de escrever”*. Atribuímos essa afirmação às dificuldades que o estudante apresenta nas habilidades de leitura e escrita, pois, em outros momentos da entrevista, o mesmo afirmou que *“sempre quis ler e escrever”* e que gostaria de *“aprender mais a ler e a escrever”*.

Quando questionado sobre qual foi o primeiro livro que teve, apontou uma cartilha de alfabetização. Vilmar ganhou esta cartilha através da escola, presente de sua professora da primeira série. Refletindo sobre essa resposta, percebemos em Vilmar um conceito de livro profundamente arraigado a realidades escolares e concebido no contexto escolar.

Em outro momento da entrevista, quando questionado sobre o porquê da importância da leitura e da escrita, o estudante descreveu uma situação escolar. Percebemos novamente que o estudante concebe as práticas de leitura e escrita, preferencialmente, em contexto escolar.

M: Por que é importante saber ler e escrever?

V: Ah, pra pessoa não passar dificuldade na hora que a pessoa for fazer alguma coisa.

M: Exemplo assim...

V: É, deixa eu ver...tipo, a pessoa tá no colégio mesmo, professor manda fazer um texto. Aí a pessoa começa a escrever coisa erradas que não tem nem assim, não tem nem idéia do que tá escrevendo, eu acho que é isso.

O estudante relatou que, já na EJA, começou a ler o primeiro livro de leitura da sua vida, “O Preço da Música”, por indicação de um professor que o estava auxiliando na leitura. No momento, porém, a leitura está parada, pois Vilmar afirma que sente pouca vontade de ler.

Durante a entrevista Vilmar afirmou que se percebe como um sujeito que lê e escreve mal. “Eu tenho bastante dificuldade de ler e escrever.”

Abaixo um trecho da entrevista, no qual o estudante tenta explicar quais são as suas dificuldades de leitura e escrita.

V: Porque eu escrevo assim, na hora eu fico muito nervoso e eu começo a escrever tudo errado.

M: Tu fica nervoso pra escrever? Mas por quê?

V: Não sei. Eu acho que eu não consigo, daí eu começo a escrever errado, troco as letras. Tem vezes que eu to até aqui fazendo a pesquisa, aí eu pego assim um texto aqui, aí eu começo a ficar nervoso, aí eu começo e troco as letras. Aí o texto tá, eu to vendo o texto, aí eu começo a trocar. Fico muito nervoso pra escrever.

M: Ah, tu diz pra copiar o que tá escrito?

V: Aham! E tipo, também assim quando a professora tá falando, eu troco as letras. Falam que falta letras também preu escrever.

Vilmar relatou que por essas mesmas dificuldades já foi motivo de chacota quando morava na Bahia. “Tinha uns colegas meus que ficava me chamando de burro (...) porque ele sabia mais do que eu, eu não sabia quase nada. Mas eu quero voltar pra lá e vou mostrar pra ele.”

Apesar de declarar que sente dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, quando questionado se havia gradação entre as duas habilidades, respondeu que tinha mais facilidade em ler do que em escrever.

Em seu dia-a-dia, o estudante afirmou utilizar a escrita para realizar interações em redes sociais e para preencher o diário de classe e escrever a pesquisa na EJA.

A leitura, por sua vez, segue a mesma lógica, redes sociais, material da pesquisa e acrescenta-se a esse conjunto a leitura da Bíblia, esta, apenas recentemente, a partir do momento em que veio morar com a mãe

Em alguns momentos da entrevista Vilmar demonstrou certo desânimo diante as dificuldades que precisam ser vencidas para lograr êxito em seu projeto de concluir o Ensino Fundamental. Abaixo um trecho:

M: Tu gosta aqui da EJA?

V: É, assim, eu nunca pesquisei e nunca fiz por hora.

M: E tu tá gostando?

V: Só que eu pensava que era uma pesquisa só, só que é três....Aí tem hora assim que me dá vontade de desistir.

M: Mas por quê?

V: Ah, não sei. Só que se eu desistir minha mãe me pega!

M: Mas assim, qual é o principal motivo pra tu queres terminar o primeiro grau e completar os estudos?

V: Ah, porque eu quero me formar em alguma coisa, pra na hora que eu voltar lá na Bahia, pessoal ver que eu mudei, que eu sou outra pessoa, não mais do jeito que eu era.

Além do desejo de corresponder às expectativas da mãe e dos parentes na Bahia, Vilmar demonstrou interesse em alcançar outros graus do Ensino, concluir o segundo grau e entrar em uma faculdade. Ademais, vemos um sujeito que sofre diante de suas dificuldades, que é tomado por burro pelos colegas. Os sujeitos nessas situações podem internalizar os discursos estigmatizantes ao qual são submetidos e isto gera implicações para a aprendizagem e socialização dos mesmos (SIGNOR, 2013).

Constata-se que para Vilmar a leitura não é uma atividade significativa e que há uma dificuldade de concebê-la como uma atividade extra escolar. Vilmar participa de um ambiente familiar de baixo letramento e baixo capital escolar e cujo principal transmissor que, no caso dele, foi o pai, em matéria de cultura e disposições sociais, não atribui significado às atividades de leitura e escrita.

A mãe, no entanto, esforça-se para incentivar a participação do filho nas atividades escolares. De acordo com Lahire (2004), quando os pais não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submerter-se à autoridade escolar, comportando-se

corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido e prestando atenção às aulas.

7.2.1 Avaliação Fonoaudiológica: Leitura

Na primeira parte da avaliação solicitou-se que o estudante reconhecesse as letras do alfabeto. Apesar de ter nomeado a maioria das letras corretamente, Vilmar não soube nomear a letra “w” e trocou o “som” das letras pelo nome das letras: “F – fê”, “G – guê”, “M – me”, “N – nê” e “S – si”. Dessa forma, Vilmar nomeou as letras em associação ao seu valor dentro do sistema de escrita.

Na leitura de palavras isoladas, o adolescente escolheu palavras curtas, como “ele”, ou nomes próprios comuns, como “Rafael”, lendo-os corretamente.

Quando solicitado a ler um cartaz promovendo a vacinação de idosos contra a gripe, Vilmar demonstrou ansiedade em decodificar as palavras e quis desistir da leitura. Incentivado pela avaliadora, concluiu a leitura, mas não conseguiu responder sobre o que se tratava o cartaz. A imagem e a disposição das informações no cartaz foram importantes para que o estudante conseguisse responder a outras duas perguntas, quem deveria se vacinar e qual a data da vacinação. Percebeu-se que o estudante utiliza, principalmente, a decodificação como estratégia de leitura, não alcançando a leitura global, estratégias importantes para ganhar velocidade de leitura.

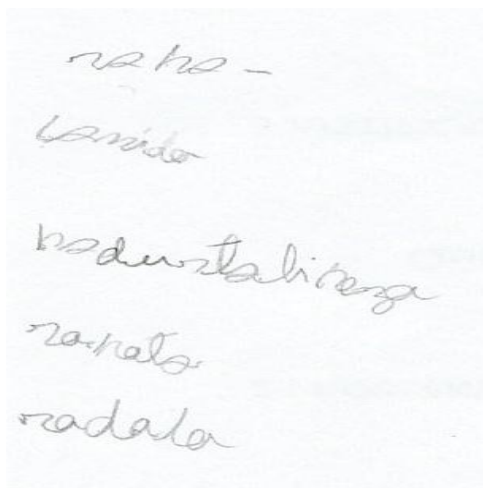
O estudante realizou a leitura silenciosa da sinopse de filmes com suas respectivas resenhas. Em um primeiro momento, Vilmar, demonstrou não ter conhecimento desse gênero discursivo, não sabendo identificar com precisão o lugar dos títulos na organização do documento. O estudante, então, foi incentivado a reler o material escrito e, sem pressa, elaborar uma resposta. Após a releitura, Vilmar conseguiu nomear os títulos dos filmes que iriam passar no domingo e apontar qual dos filmes do sábado tinha a pior crítica. Destaca-se que mesmo sem ultrapassar a estratégia de decodificação, Vilmar conseguiu produzir as inferências necessárias à determinação de qual era o pior filme.

Na leitura e interpretação de charge, o adolescente não conseguiu entender a ironia que envolvia a charge e apenas comentou: “ele ama a esposa”.

A última leitura sugerida foi de uma crônica, o estudante leu o texto em voz alta. A leitura realizada foi silabada, lenta e sem entonação. Após a leitura, algumas perguntas foram realizadas. Vilmar conseguiu elencar os personagens principais, a princesa e o sapo, mas não conseguiu recontar a história, alegando que já não lembrava. “Eu acabei de ler, mas eu não lembro mais.”

7.2.2 Avaliação Fonoaudiológica: Escrita

Episódio 01: Solicitou-se que Vilmar escrevesse uma lista de itens necessários para se realizar uma viagem para uma casa de campo.



Roupa

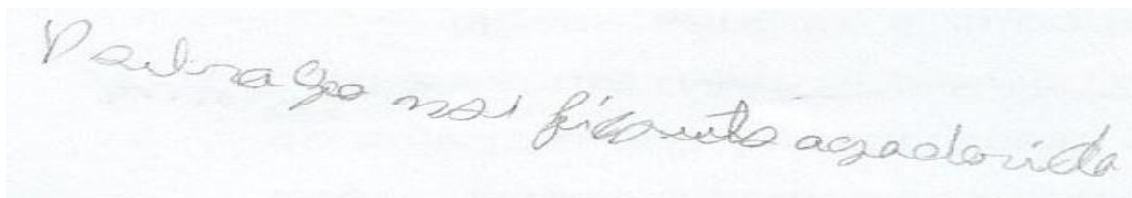
Comida

Produto de limpeza

Sapato

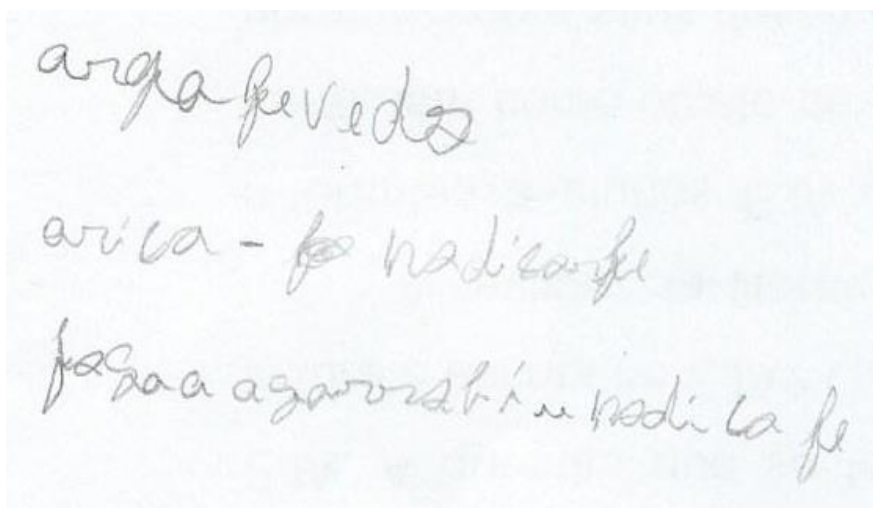
Sandália

Episódio 02: Foi solicitado que o estudante elaborasse uma frase de motivação para uma Campanha de doação de sangue.



“Doe sangue, nós fica agradecido.”

Episódio 03: Foi solicitado que o estudante escrevesse uma receita de sua preferência. A receita escolhida foi de Café.



Água fervendo

Áçucar – pó de café

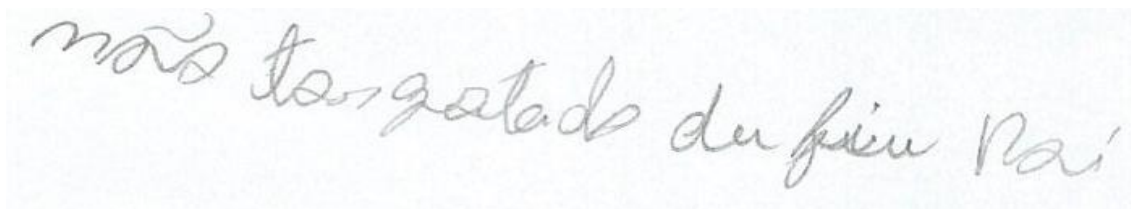
Jogar a água sobre o pó de café.

Episódio 04: Solicitou-se que Vilmar escrevesse um bilhete avisando aos pais que iria se atrasar na consulta médica.



“Vou chegar tarde, mãe.”

Episódio 05: Solicitou-se que Vilmar escrevesse uma carta. O estudante optou por escrever para seu pai na Bahia.



“Não to gostando do frio, pai.”

Chamou atenção na escrita de Vilmar a caligrafia ilegível. O estudante representa alguns grafemas sem precisão gráfica. Esse fato acaba tornando os grafemas muito parecidos entre si, o que dificulta a leitura. Um exemplo são os grafemas <r> e <s>, que são representados com os mesmo traços.

Em relação à ortografia, Vilmar apresentou os mesmo processos encontrados em crianças em fase de apropriação da escrita (ZORZI, 1998; 2006). As alterações ortográficas encontradas nos textos foram: inversão (produto de limpeza – podurtolipeza), omissão de letras (sandália – sadala), apoio na oralidade (roupa – ropa, frio - fiu), alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas (vou chegar – vouxega) e junção

indevida (produto de limpeza – podurtolipeza, pó de café - podicafe). Observou-se também que o estudante não utilizou acentos ortográficos ou pontuação.

O estudante respeitou os gêneros textuais sugeridos, com exceção do gênero carta. Suas construções textuais demonstraram estar coerentes com os temas propostos.

Pode-se afirmar, a partir dessas questões, que as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por Vilmar são compatíveis com as encontradas por sujeitos em fase de apropriação da escrita, não sendo decorrentes de distúrbios ou patologias. Percebe-se no estudante sentimentos de incapacidade e insegurança em relação à linguagem escrita, que ocasionam o afastamento do mesmo dessa modalidade da língua. O ambiente familiar de baixo letramento e baixo capital escolar e as práticas de leitura e escrita muito restritas podem ser apontados como fatores importantes para o longo tempo de apropriação da linguagem escrita.

7.3 Valter

Valter é um rapaz de 17 anos, indicado pelos professores do Núcleo EJA Centro Matutino por apresentar dificuldades de leitura e escrita.

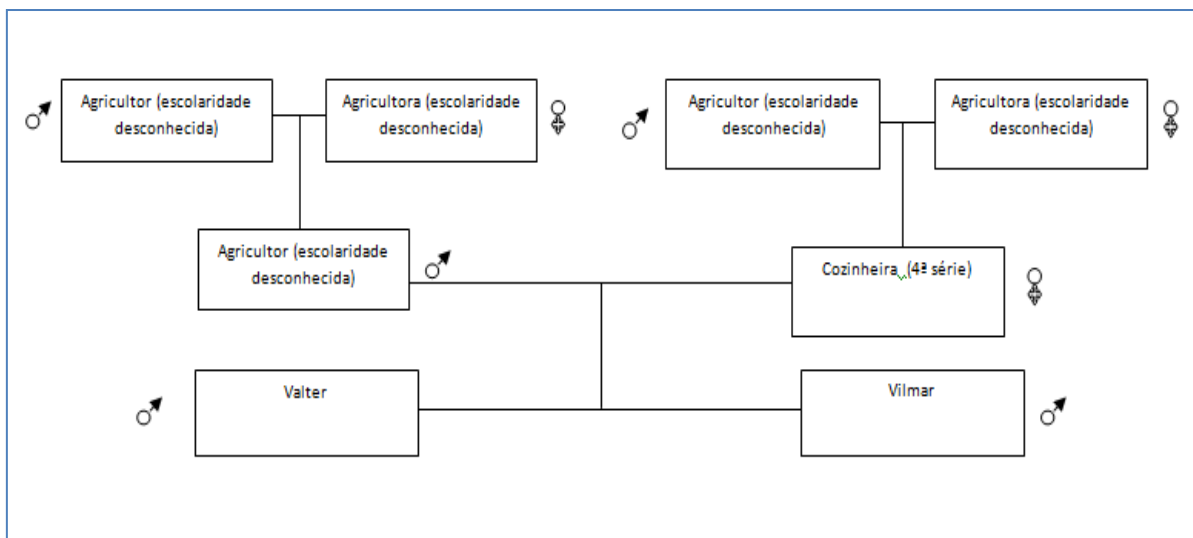
Os avós maternos de Valter eram agricultores e o estudante não soube precisar a escolaridade de nenhum dos dois. Valter disse apenas que não tem nenhuma lembrança dos avós envolvidos em práticas de leitura e escrita. A mãe do estudante é cozinheira, estudou até a 4ª série e, atualmente, cursa a EJA no período noturno.

Em relação aos avós paternos, Valter relatou que o avô era dono de uma pequena propriedade rural e que tanto o avô quanto a avó trabalhavam nela. Novamente, o estudante não soube informar a escolaridade dos avós. O pai de Valter trabalhava como agricultor.

O rapaz tem um irmão de 15 anos, que também estuda na EJA.

Segue abaixo um gráfico para uma melhor visibilidade do nível de alfabetização familiar:

Figura 03: Constituição Familiar Valter.



Fonte: Dados da Pesquisa (2014).

Valter relatou que o único material escrito que lembra ter tido contato, em casa, na infância, foi a Bíblia. O estudante afirmou que a mãe tinha o hábito de ler trechos da Bíblia em voz alta para os filhos e que ela tem esse hábito até hoje.

Os pais de Valter se separaram quando o garoto tinha 10 anos e Valter foi morar com a mãe em outra cidade. Ao tentar se recordar das práticas de leitura e escrita do pai, o rapaz afirma não ter lembrança de que o mesmo soubesse ler ou escrever.

O estudante referiu que em sua casa, hoje, possui, além da Bíblia, livros religiosos e que sua mãe lê com frequência esse material, principalmente a Bíblia. Valter mora com sua mãe e seu irmão mais novo, Vilmar, que também participou da pesquisa.

O estudante ingressou com sete anos numa escola rural em Camamum (BA). Lá estudou as duas primeiras séries, tendo repetido a segunda série. No ano seguinte, Valter se mudou de cidade junto com a mãe e no novo colégio cursou a terceira e a quarta série, reprovando a quarta. Mudou-se, então, para Ilhéus e lá fez aceleração dos estudos, cursando a quarta e a quinta séries juntas em um Colégio Agrícola, em regime de internato. Nesse colégio, estudou 3 anos (aceleração, sexta e sétima). Quando cursava a oitava série, o colégio, que era mantido por instituições internacionais, fechou. Valter, então, voltou para Camamum, cursou e reprovou a 8ª série num colégio de ensino regular.

Veio, então, morar com a mãe em Florianópolis e começou a EJA no início do ano de 2014.

Dos três colégios nos quais Valter estudou, apenas o último (Ilhéus) tinha uma Biblioteca. O estudante afirmou que aquele era um ambiente de incentivo à leitura, “deixava a gente pegar livro na biblioteca quando quisesse e passava bastante coisa pra ler”.

Foi nesse colégio que Valter, aos 13 anos, ganhou seu primeiro livro, intitulado “Família Composta”, cujo enredo discorria sobre a importância da família. O rapaz relatou ter ganhado o livro de uma das professoras do colégio “teve alguma coisa no colégio, como eu era novo, ela me deu esse livro”.

Quando questionado sobre a leitura do livro, Valter respondeu:

V: Ah, não teve como terminar todo.

M: Ele era muito grosso? Quantas página ele tinha?

V: Umas 300.

M: Tu lesse quantas?

V: 20.

O estudante referiu não sentir dificuldades nas habilidades de leitura, no entanto, afirmou em vários momentos da entrevista que considera as atividades que envolvem leitura como “chatas” e que prefere as atividades mais práticas: *“A língua portuguesa, essa coisa de leitura e escrita nunca me interessou”*. Em outro momento *“Eu não gosto de ler. Nunca gostei de ler”*.

O rapaz relatou que nunca terminou de ler nenhum livro. Citou “O diário de Anne Frank” como um dos únicos livros cuja temática considerou interessante, escolhendo-o como tema de seu projeto de pesquisa. Entretanto, também não terminou de lê-lo, realizando a leitura de apenas quatro páginas. Optou por aprofundar o conhecimento do enredo em pesquisas na internet.

Valter expôs que a maior parte de suas práticas de leitura procede de interações em redes sociais ou pesquisas na internet. Essas fontes são acessadas diariamente pelo estudante. Em segundo lugar, vêm as leituras realizadas em decorrência do projeto de pesquisa na EJA.

Uma prática de leitura citada constantemente pelo rapaz durante a entrevista foi a leitura da Bíblia. Além da frequência em cultos e da leitura da Palavra em casa, Valter frequenta o discipulado da Igreja, onde são estudados e discutidos os textos Bíblicos. Valter descreveu o discipulado como *“uma*

forma de você entender melhor e as coisas, e tipo, uma pessoa te ajudar a resolver um problema”.

Com respeito às habilidades de escrita, o jovem referiu perceber que tem dificuldades. Em seu relato, Valter lembrou que, no tempo em que morava na Bahia, era importunado por seus colegas por causa de sua grafia. “Todas as vezes que eu escrevia lá na Bahia, o pessoal me chamava de letra de médico. Eu nunca entendi porquê”.

O estudante relatou que usa a escrita principalmente em bate-papos da internet e no diário de classe. Na rotina da EJA, os estudantes escrevem em um diário, onde relatam as atividades realizadas todas as vezes que vão às aulas.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, Valter afirmou que não está satisfeito, pois os conteúdos ficam muito “na teoria”.

M: Tu falasse que tu não gostas muito do ensino regular, da forma como os conteúdos são passados...da EJA tu gosta?

V: Ah, não tem muita coisa não.

M: Não tem muita coisa?

V: Pra eu gostar assim, não.

M: Mas o que tu acha que falta?

V: Hum, não sei bem. Eu acho que falta mais pra prática, é só na teoria. (...)Esse negócio de escrever teoria, eu não gosto de muito na teoria. Porque no antigo colégio, a gente tinha aula de veterinária, essas coisas e era mais na prática.

Valter relatou que sua principal motivação para concluir o Ensino Fundamental é o projeto de entrar para exército e lá cursar o Ensino Médio. O jovem afirmou que gostaria de melhorar suas habilidades de leitura e escrita, pois, *“nos dias de hoje, até pra você ser gari, você tem que saber ler. Então, se você não sabe ler e escrever você não tem futuro nenhum”.*

A partir da entrevista vê-se que o baixo capital escolar dos pais de Valter não permitiu que esses contribuíssem para a continuidade da dinâmica família-escola. No entanto, percebe-se por parte da mãe uma valorização da leitura, pois é através da leitura dos textos Bíblicos que se entra em contato com a Palavra de Deus.

A esse respeito, estudos (KERSCH; SILVA, 2012) têm mostrado a importância da esfera religiosa para o desenvolvimento do letramento dos fiéis,

sendo que os eventos de letramento produzidos em âmbito religioso têm impacto nas habilidades de leitura e na ampliação do vocabulário dos fiéis. Esses eventos também são responsáveis por dar significado à leitura, influenciando no desenvolvimento de práticas de leitura para além da esfera religiosa.

Percebe-se que a mãe conseguiu passar essas disposições e que o hábito da leitura da Bíblia e de materiais escritos de cunho religioso tiveram impacto nas habilidades de leitura de Valter, como veremos abaixo.

7.3.1 Avaliação Fonoaudiológica: Leitura

O estudante iniciou a avaliação expondo que não gosta de ler em voz alta e que, portanto, nem sempre o faria.

Na primeira atividade proposta, sobre o reconhecimento das letras do alfabeto em voz alta, ele se manteve inflexível e recusou, apenas afirmou que conhece o nome de todas as letras. No entanto, a cada tarefa proposta Valter foi se tornando mais colaborativo, realizando as atividades propostas e, dessa forma, foi possível realizar a avaliação.

Durante a avaliação, percebeu-se que Valter é competente na decodificação e na leitura global das palavras, lendo corretamente até mesmo palavras cujo significado desconhecia.

Valter leu e compreendeu a manchete de jornal, o cartaz e as sinopses de filmes apresentadas. Na leitura das sinopses, conseguiu depreender qual delas tinha o pior comentário.

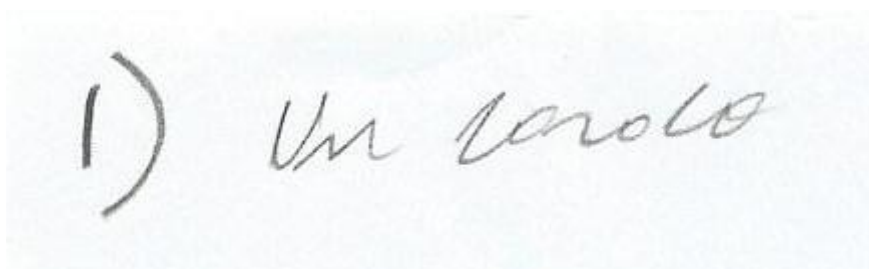
Na leitura e interpretação de charge, o estudante realizou leitura silenciosa, ao fim da qual demonstrou não ter entendido a ironia envolvida no texto. Sabe-se, contudo, que a interpretação de charges também envolve práticas com esse gênero (as inferências verbais e não verbais presentes).

O último gênero avaliado foi a crônica. Requisitou-se que o estudante realizasse a leitura em voz alta. Ele aceitou realizar a leitura desde que ela não fosse gravada. Observou-se que Valter tem ritmo de leitura adequado, tendo dificuldade apenas com palavras e expressões pouco frequentes no seu vocabulário, como: saboreava, constituir e “rã à sauté”. Nessas situações o recurso utilizado por Valter foi saltar as palavras desconhecidas, ou substituí-

las, como em “saboreava – sublinhava” e “constituir – construir”. Esses vocábulo desconhecidos parecem ter gerado uma lacuna na compreensão, pois o adolescente não conseguiu inferir que final foi dado ao príncipe e o porquê. Quando questionado sobre o que teria acontecido com o príncipe, respondeu: “eu li, mas não compreendi”.

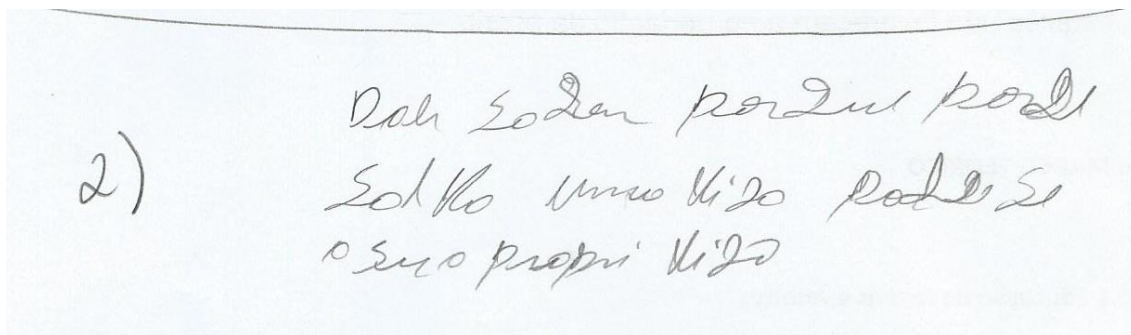
7.3.2 Avaliação Fonoaudiológica: Escrita

Episódio 01: Solicitou-se que Valter escrevesse uma lista de itens necessários para se realizar uma viagem para as montanhas.



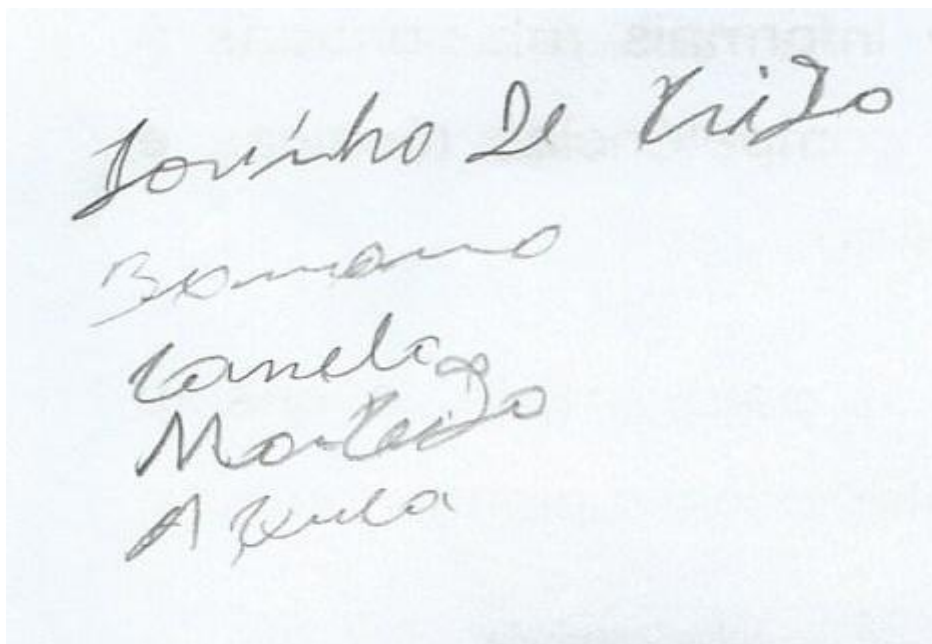
“Um casaco”

Episódio 02: Foi solicitado que o estudante elaborasse uma frase de motivação para uma Campanha de doação de sangue.



“Doe sangue porque você pode salvar uma vida, pode ser a sua própria vida”

Episódio 03: Foi solicitado que o estudante escrevesse uma receita de sua preferência. A receita escolhida foi de Cuca de Banana.



Farinha de trigo

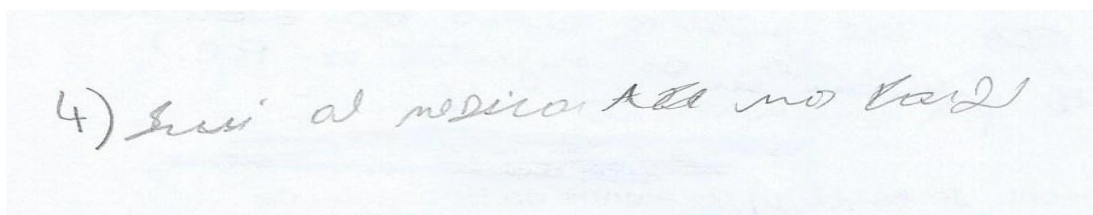
Banana

Canela

Manteiga

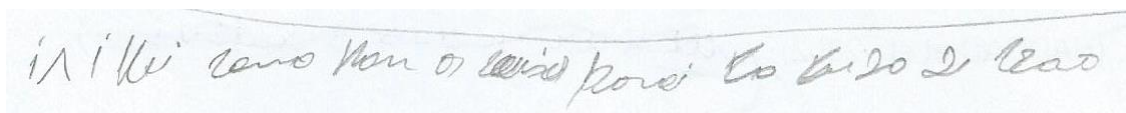
Açúcar

Episódio 04: Solicitou-se que Valter escrevesse um bilhete avisando aos pais que iria se atrasar na consulta médica.



"Fui ao médico. Volto mais tarde."

Episódio 05: Solicitou-se que Valter escrevesse uma carta. O estudante optou por escrever para seu pai na Bahia.



"E aí, véi! Como vam as coisas por aí? Tá tudo bom?"

A primeira característica que nos chamou atenção na escrita de Valter, assim como na do irmão Vilmar, foi sua caligrafia ilegível. O estudante representa alguns grafemas sem respeitar as convenções básicas de grafia. Esse fato acaba se tornando um empecilho para a leitura do que ele escreve. Por exemplo, quando solicitado a escrever uma receita de bolo, o estudante escreveu "farinha de trigo" corretamente, no entanto, não respeitou a convenção da grafia das letras "f", "t", "g" e "a". Assim, em um primeiro momento, é possível observar que a ortografia das palavras seja tomada como incorreta, no entanto após uma análise mais detalhada percebe-se que as

palavras estão ortograficamente corretas, mas que a grafia das letras é não convencional. Ou ainda, na proposta de escrita de uma carta, Valter escreve ao pai perguntando se está tudo “de boa”, mas a grafia é ilegível e só foi possível compreender a expressão com a ajuda do próprio estudante.

Em relação à ortografia, o estudante apresentou os mesmos processos encontrados em crianças em fase de apropriação da escrita (ZORZI, 1998; 2006). As alterações ortográficas encontradas no texto de Valter foram: inversão (sangue – sagen), omissão (própria – propri), apoio na oralidade (salvar – salva, ser – se, as coisas – as coisa), junção indevida de palavras (por aí – porai), confusão entre as terminações am–ã (vão – van) e generalização de regras (fui ao médico – fui al médico). Além disso, o estudante não usou acentos ortográficos em nenhuma palavra.

Observa-se que o processo de generalização indica que o estudante compreende que nem sempre o modo de falar coincide com o modo de escrever. Esse processo não foi encontrado nos outros sujeitos que dominavam menos a leitura.

O estudante escreve as palavras separadas, mesmo que nem sempre respeite segmentação adequada, escreve da esquerda para a direita, de baixo para cima, domina o princípio acrofônico e já faz uso do princípio ortográfico para criar as hipóteses de grafia das palavras (ex: açuca).

O estudante respeitou os gêneros textuais propostos, com exceção do gênero carta, cuja explicação é dada pelo fato de se tratar de um gênero em desuso. Acrescente-se que mesmo não sendo tão utilizado nas práticas atuais, a carta atualmente é um gênero ainda ensinado nas escolas, mas Valter demonstrou não o dominar.

Nos textos, o estudante fez uso de expressões textuais típicas da fala, como em “e aí véi” ou “de boa”, apresentando, discursivamente, aproximações com a oralidade (KOCH, 2009). Valter não utilizou pontuação em nenhum de seus textos.

A partir dessas questões, podemos concluir que as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por Valter não decorrem de distúrbios ou patologias. As dificuldades apresentadas pelo estudante são normais dentro do percurso de apropriação da escrita, percurso esse repleto de análises e hipóteses que nem sempre coincidem com a norma padrão (MASSI, 2007) nem

tampouco com o “tempo esperado para a alfabetização”. Esse processo de apropriação não é igual para a totalidade dos indivíduos, pois quando há contextos de baixo letramento e baixo capital escolar dos pais há implicações diretas para a escrita. Ou seja, a pouca vivência em práticas de letramento impedem que a apropriação da escrita ocorra de forma efetiva

8 CONCLUSÃO

Como já dito, o Brasil possui 6% de analfabetos e 27% de analfabetos funcionais, segundo os dados do INAF (2011). A preocupação do governo Brasileiro com a alfabetização não é recente. Programas como Pró-Letramento, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), o Programa Brasil Alfabetizado e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa procuram, dentro de suas especificidades, promover a alfabetização e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos aparece, também para contribuir os desafios da alfabetização e da elevação de escolaridade. Contudo, tais programas ainda não conseguem dar conta de uma parcela da população que, apesar de já terem muitos anos de escolaridade e participarem da EJA atualmente, não conseguem se apropriar da escrita de uma forma efetiva. O interesse dessa pesquisa foi justamente analisar as condições de letramento e de apropriação da escrita desses estudantes.

Após a análise detalhada da história de vida dos sujeitos e de sua escrita e leitura percebemos que apesar dos muitos anos de estudo, observou-se uma escrita com características típicas de processos de aprendizagem inicial da escrita (ZORZI, 1998; 2006; KOCH, 2009), tais como: junções ou separações indevidas de palavras, erros ocasionados pela possibilidade de múltiplas representações oferecidas pela língua, inversões, omissões ou acréscimos de letras, apoio na oralidade, confusão entre letras parecidas, confusão entre as terminações am-ão, generalização de regras, trocas surda-sonora e uso de estruturas sintáticas e referenciais típicos da oralidade.

Com relação à produção de textos dos gêneros discursivos diversos (escritos geralmente sem progressão temática), percebeu-se que esses sofrem influência das práticas de leitura e escrita em ambiente virtual, comuns aos entrevistados. Chartier (2002) discute a língua utilizada em ambientes virtuais e encontra um idioma onde símbolos – emoticons - substituem ou complementam produções textuais, a escrita torna-se fragmentada em chats e a leitura deixa de seguir a lógica linear graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. Dessa forma, os textos curtos apresentados pelos sujeitos podem estar associados a essas práticas de letramento.

Todos os estudantes avaliados manifestaram dificuldades em relação à progressão textual, a qual se caracteriza pela informatividade crescente do texto, explicitada pelo acréscimo de informações novas no decorrer da produção. Dificuldades nessa habilidade também podem ser decorrentes de uma falta de prática na produção de textos por parte desses sujeitos. Pode-se ainda levantar a hipótese de que as propostas utilizadas na avaliação não tenham sido capazes de promover a motivação da produção escrita.

Podemos concluir que a análise do acesso desses sujeitos à cultura escrita nos faz inferir que em decorrência do ambiente familiar de baixo letramento e das práticas de letramento restritas, o processo de apropriação da linguagem escrita ainda não foi finalizado.

Os três estudantes avaliados têm práticas de leitura e escrita restritas. Esse fato pode ser “herança” do baixo nível de letramento familiar. Galvão (2004) percebeu um alto grau de reprodução no que se refere aos usos da leitura e da escrita. Analisando os dados do INAF (2001), a pesquisadora constatou que quanto maior o alfabetismo dos entrevistados, mais provavelmente seus pais sabiam ler bem.

Observa-se que o estudante Valter apresenta uma leitura intensiva da Bíblia, utilizando-a como meio para conhecer a Palavra de Deus. Essa prática constante pode ter implicado um desempenho melhor na avaliação de leitura. Esse fato concorda com outros estudos que demonstram que o letramento litúrgico e o conhecimento dos gêneros desse contexto são determinantes para a compreensão leitora (KERCH; SILVA, 2012).

O caminho percorrido por cada sujeito na apropriação da linguagem escrita é única e singular, no entanto, a escola não considera estas singularidades. Assim, os alunos que não atingem o padrão esperado passam a ser concebidos, em muitos casos, como portadores de distúrbios ou patologias associadas à linguagem escrita (SIGNOR, 2013).

Contudo tais “erros” e “inadequações” nos fornecem pistas do caminho que está sendo percorrido pelos sujeitos no processo de apropriação da escrita (MASSI, 2007).

Essa situação é sentida, sobretudo, por estudantes de segmentos sociais desfavorecido, cuja herança cultural não é compatível com os saberes valorizados no universo escolar. São esses os sujeitos que dependem em

maior parte da escola para se apropriarem dos elementos da cultura escrita (LAHIRE,2002)

Evidentemente sabemos também que a relação entre classe baixa e baixa escolarização não é direta, nem entre “omissão parental” e fracasso escolar. Quando se estabelecem essas relações de forma direta, deixa-se de se considerar a *lógica* das configurações familiares. É necessário que se analisem os modos de transmissão do capital cultural familiar, que só tem sentido se for colocado em condições que tornem possível sua transmissão (quem é a pessoa que detém o capital cultural? Estará sempre com a criança? Ela cuida da sua escolaridade?) (LAHIRE 1997).

De acordo com Lahire (1997), o que se “transmite” de uma geração para outra não é apenas o capital cultural, mas um conjunto construído em relação à escola e à escrita, angústias, humilhações, rejeições, em relação às pressões. Assim, o estudo dos fenômenos de herança cultural (pg. 345) *nunca deve omitir a análise da especificidade de cognitiva do que se herda.*

A partir dessas considerações vemos que os sujeitos adultos que apresentam dificuldade na apropriação da leitura e escrita podem experimentar uma relação de sofrimento, angústia e desgosto com essa modalidade da língua, associando-a a memórias de fracassos e humilhações. Esses sentimentos podem levar a uma reação de afastamento das práticas de leitura e escrita, que acaba por legitimar suas dificuldades iniciais.

Desta forma, esse trabalho evidencia que inúmeras variáveis extra-escolares influenciam na construção da relação do sujeito com a linguagem escrita, e que tem implicações para a efetividade da alfabetização e do letramento. Essas variáveis devem ser levadas em consideração na hora de analisar as manifestações textuais produzidas pelos estudantes e para que se possa produzir estratégias pedagógicas que consigam inserir esses sujeitos na cultura escrita quando eles não herdaram esse capital cultural.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (1979). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BONI V., QUARESMA SJ. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências. Rev Eletr Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC 2005; 2 (1): 3.

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 29.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jun.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: (1986-1998)**. Brasília: Inep/mec, 2002. (Estado do Conhecimento, v. 8).

CAMARGO, P. S.; MARTINELLI, S. C. **Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 10, n. 2, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Fev. 2014.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de lingüística na alfabetização. **Caderno do professor**. Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do professor, n. 12, 2004.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Cap. 3. p. 61-86.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012. 176 p.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda Chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. V.1, p. 1-108, 2007.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n.53, p.457-478, out/dez. 2006.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, v.XXI, n.55, p.58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº02/2010. Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 13 de dez. 2010.

FLUSS, J. et al. Poor reading in French elementary school: the interplay of cognitive, behavioral and socioeconomic factors. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v.30, p.206-216, 2009.

FRANCHI, E. P. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos "erros" das crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.52, p.121-4, fev.1985.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 125-154.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GEE, J. P. The New Literacy Studies In: _____ **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. NY: Routledge, 2008. p.67 – 89.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14 , p.109-130, 01 maio/jun/jul/ago. 2000.

HADDAD, S; DI PIERRO, M C. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 1, n. 14, p.29-40. 2000a.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p.355-369, mai/ago, 2009.

HEATH, S. B. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". **Language In Society**11, 1982.

IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em março/2013.

INAF Brasil 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em fevereiro de 2014.

KERSCH, D. F.; SILVA, M. O. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 51, n. 2, Dez. 2012 .

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B.. **Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-65.

KOCH, I. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trab. Ling. Apl.**, v. 30, Jul./Dez. 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LAHIRE, B. **O Homem Plural**: Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MASSI, G. **Dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n.50, p.403-411, set/dez. 2011.

MATENCIO, M L M. Analfabetismo na mídia: Conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A B (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 1, n. 9, p.119-145, Jan./Dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 133 p.

MONTENEGRO, C. A.; MONTENEGRO, F. A construção de um novo indicador de qualidade da educação. In: RIBEIRO, V M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 7-9.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**. Conflitos silenciosos pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010. p.71-110.

NAIFF, L A M; NAIFF, D G M. Educação de Jovens d Adultos em uma Análise Psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 20, p.402-407. 2008.

RIBEIRO, L. L. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: PROJETO PARA O FUTURO**. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 2013.

RIBEIRO, V. M. et al. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento**. Brasília: Mec, 2001. 240 p.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: KLEIMAN, A. B. **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 09-32.

RODRIGUES, R H; CERUTTI-RIZZATTI, M E. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011. 231 p.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: CENP – Ensino Médio em rede. São Paulo: LAEL/PUC, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. Parábola Editorial, 2009. p.128.

SEE/MG. Instrumentos da Alfabetização. **Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização: Preparando a escola e a sala de aula**. Belo Horizonte: UFMG, vol. 3, 2004 (Coleção CEALE).

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, v. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, n. 0, p.5-16, set-dez. 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 125 p.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.25, Apr.2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jun. 2013.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, n.5,v.2, 2003.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003a.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 33, n. 89, Apr. 2013 .

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: SAS, 2008. 212 p.

VALE, A. P.; SUCENA, A.; VIANA, F. **Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu**. Revista Lusófona de Educação, n. 18, p.45-46, 2011.

VANSUITA, A P. **Educação de Jovens e Adultos Do Campo: um estudo sobre o proneria em santa catarina**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 2007.

VIANA, F L. **O Ensino da Leitura: A avaliação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. 54 p.

ZORZI, J. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, J.L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In Maluf, M.I. (org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.** Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, 144-162.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações da Pesquisa e Pesquisador

Título do projeto: Dificuldade de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis

Acadêmica Pesquisadora: Mariana Uliano

Contato: (48)9961-7400 Email: mariana.uliano@gmail.com

Orientadora: Professora Dra Fga, Ana Paula Santana

Email: anaposantana@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Biblioteca Universitária Central - Setor de Periódicos (térreo). Horário de Atendimento: das 7h as 19h.

Contato: (48) 3721-9206

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. As informações existentes neste documento são para que você entenda perfeitamente os objetivos da pesquisa, e saiba que a sua participação é espontânea. Se durante a leitura deste documento houver alguma dúvida você deve fazer perguntas para que possa entender perfeitamente do que se trata.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da educação de jovens e adultos na cidade de Florianópolis.

Caso queira participar dessa pesquisa você será avaliado em relação às suas habilidades de leitura e escrita e entrevistado à respeito de suas práticas de leitura e escrita.

Queremos deixar claro que seus dados coletados durante a realização da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins científicos e em nenhum momento seu nome será divulgado. Caso deseje participar dessa pesquisa, você será voluntário, ou seja, não receberá nenhum auxílio financeiro, e também não pagará nada por isso. Contudo, esclarecemos que você tem a total liberdade de recusar este pedido a qualquer momento.

Portanto, caso deseje participar dessa pesquisa, que irá contribuir para a educação de jovens e adultos e para a fonoaudiologia, assine o termo abaixo que está em duas vias, sendo uma via a sua e a outro do pesquisador responsável.

Eu, _____,
portador(a) do RG: _____, abaixo assinado, aceito que meu
familiar _____ autorize que eu participe da
pesquisa acima citada. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo
pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha
participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu
acompanhamento/assistência/tratamento.

_____, ____/____/____.

Pesquisador Responsável

Assinatura do participante

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefone: (48) 21065922 – Telefax: (48) 21065917



Florianópolis, 23 de Setembro de 2013.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Dificuldade de leitura e escrita na educação de jovens e adultos no Município de Florianópolis”**, em desenvolvimento no curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina, nível de Graduação, no período de 2013. A pesquisadora **Mariana Borges Uliano** está sob orientação da Profª Dra. Ana Paula de Oliveira Santana. Cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Gisele Pereira Jacques
Gerência de Formação Permanente

Gisele Pereira Jacques
Gerente de Formação Permanente
Decreto nº 11.778/2013

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

Dificuldade de Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis

Ana Paula de Oliveira Santana

Universidade Federal de Santa Catarina

2

21011013.6.0000.0121

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer:

Data da Relatoria:

486.734

09/12/2013

DADOS DO PARECER

Trata o processo de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso em Fonoaudiologia, da Universidade

Federal de Santa Catarina, que será realizado pela acadêmica Mariana Borges Uliano, sob orientação da

Dr^a Ana Paula de Oliveira Santana. Esta última assina a folha de rosto como pesquisadora responsável

junto com Maria Isabel D'Ávila Freitas, Coordenadora do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da UFSC

Sob o título "Dificuldade de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis", a pesquisa pretende analisar as dificuldades de leitura e escrita através de uma pesquisa

qualitativa de caráter transversal, obtendo dados por análise documental, entrevista semi-estruturada e

avaliação de leitura e escrita dos participantes.

Apresentação do Projeto:

Objetivo Primário:

Analisar as dificuldades de leitura e escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis.

Objetivo Secundário:

- Verificar a história educacional dos alunos.- Identificar o significado da leitura e da escrita para os sujeitos

de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Continuação do Parecer: 486.734

- Identificar quais práticas de leitura e escrita fazem parte do cotidiano dos sujeitos entrevistados.

- Evidenciar em que medida o programa de alfabetização promove a construção de novas práticas de letramento.

- Avaliar a leitura e a escrita dos sujeitos de pesquisa.

O principal benefício atribuído ao estudo é o acréscimo de informação bibliográfica, dada a quase ausência

de trabalhos que investiguem as dificuldades de leitura e escrita, bem como as estratégias utilizadas para

superar tais dificuldades.

Os pesquisadores proponentes inserem apenas "riscos mínimos" sem detalhar quais são estes ou quais serão as medidas atenuadoras

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informações adicionais sobre a pesquisa estão devidamente descritas nos campos do presente Parecer e

nos documentos submetidos do processo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Constam na Plataforma os documentos solicitados para a submissão do projeto:

- 1) Folha de rosto devidamente assinada;
- 2) Formulário Projeto da Pesquisa - PB;
- 3) Projeto de Pesquisa estruturado na íntegra;
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e
- 5) Declaração de concordância expedida pela instituição

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomendações:

Considerando que as pendências da versão anterior foram devidamente atendidas, voto pela aprovação do presente projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Não

Necessita Apreciação da CONEP:

FLORIANOPOLIS, 10 de Dezembro de 2013

Washington Portela de Souza

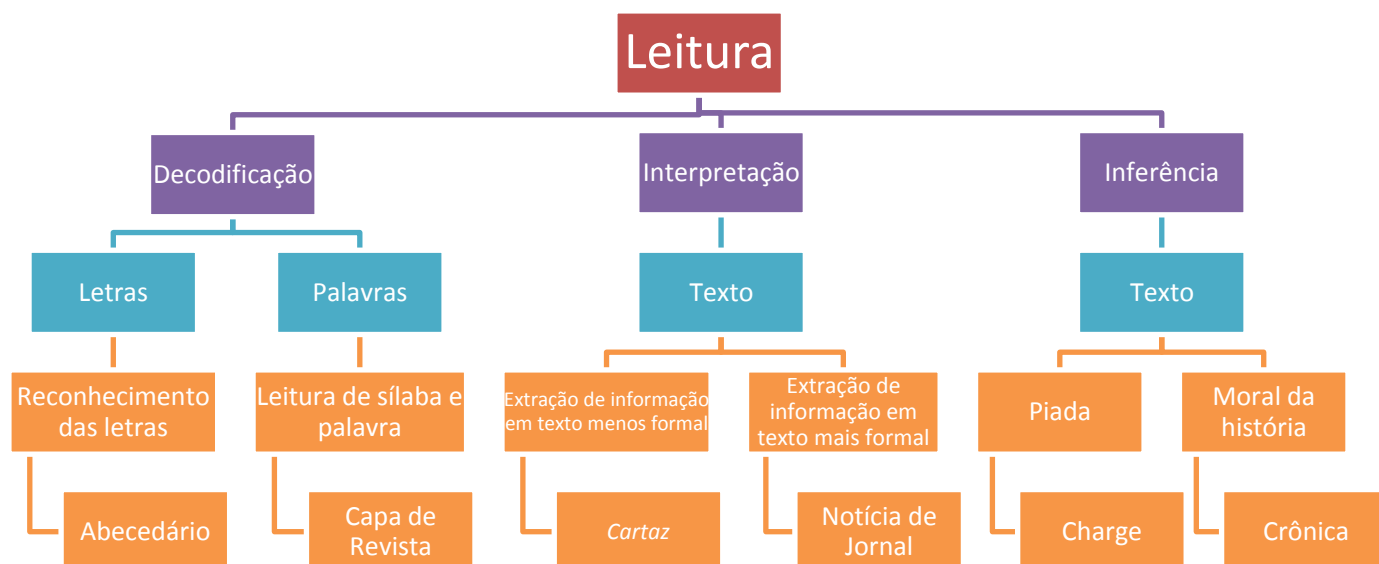
ANEXO C - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO

Avaliação de leitura e escrita

- Idealizada sob perspectiva do Letramento (Soares, 2003; Street, 1995) e desenvolvido com base no conceito de avaliação do INAF.
- Objetivo: Avaliar as habilidades de leitura e escrita segundo os gêneros que circulam socialmente.
- Metodologia: As habilidades de leitura e escrita são avaliadas separadamente, e em diferentes níveis, organizados mediante uma estrutura hierárquica de exigência cognitiva.

Avaliação de leitura

Organização:



1. Decodificação:

- Objetivo: Avaliar a habilidade de decodificação da escrita.

1.1 Decodificação de letras

Tarefa: Apontar letras conhecidas do alfabeto

Instrução:

Perguntar ao participante: Você conhece algumas dessas letras? Quais?

Aa	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff
Gg	Hh	Ii	Jj	Kk	Ll
Mm	Nn	Oo	Pp	Qq	Rr
Ss	Tt	Uu	Vv	Ww	Xx
Yy	Zz				

1.2 Decodificação de palavras

Tarefa: ler alguma palavra

Instrução:

Perguntar ao participante:

Leia essa manchete? Sabe que jornal é esse?

2. Interpretação

- Verificar a habilidade de depreensão de informação

2.2 Interpretação de texto menos formal

Tarefa: Interpretar a informação do cartaz

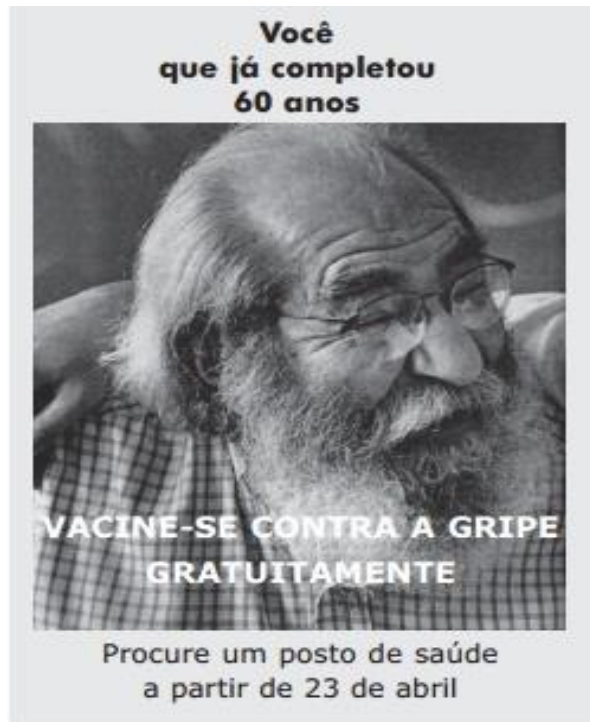
Instrução:

Perguntar ao participante:

Do que fala o cartaz?

Quem deve se vacinar?

Qual é o dia e o mês da vacinação?



(não consegue depreender nenhuma informação do texto lido)

(depreende alguma informação)

(depreende todas as informações)

2.3 Interpretação de texto mais formal

Verificar habilidade pragmática de abstrair informações simples.

Perguntar

- Quais os filmes exibidos no domingo a noite?
- Entre os filmes que serão exibidos no sábado, qual tem o comentário menos favorável?

Sábado

16h00 no Canal 21

OS DONOS DA QUADRA

Direção de Randall Fried, com D. B. Sweeney e Michael Warren.

Treinador negro de basquete recebe ajuda de advogado branco para manter delinquentes fora das ruas através do esporte. Drama que defende a integração racial e o culto aos bons valores, com bom elenco que mantém o interesse em trama bastante simples. Trilha sonora marcada pelo Rap.

21h20 no SBT

LADRÃO DE CASACA

Direção de Alfred Hitchcock, com Cary Grant e Grace Kelly.

Na Riviera Francesa, série de roubos de jóias complica a vida de ex-ladrão famoso. Para provar sua inocência, ele precisa capturar o verdadeiro culpado. Diversão sofisticada, com o estilo inconfundível do diretor. Grace faz com muita elegância a garota por quem o ex-ladrão se apaixona. Um dos poucos filmes de Hitchcock a ganhar Oscar.

21h30 na Gazeta

O BARCO DO AMOR

Direção Ron Salof, com Gavin MacLeod e Bernie Kopell.

Após assalto, quadrilha refugia-se num barco de turismo, sendo perseguida por detetive veterano. Telefilme aborrecido, com excesso de diálogos, repleto de personagens e tramas paralelas.

Domingo

14h10 na Bandeirantes

AMORES POSSÍVEIS

Direção de Sandra Werneck, com Murilo Benício e Carolina Ferraz.

A diretora de Pequeno Dicionário Amoroso volta às telas com mais uma comédia dramática sobre relacionamentos, só que, desta vez, o amor entre duas pessoas é apresentado em três versões diferentes. São três possibilidades de romance, três destinos diferentes para as vidas de Carlos e Júlia.

21h45 na Globo

A HORA DO PESADELO

Direção de Wes Craven, com John Saxon e Ronee Blakely.

O primeiro filme da série sobre o assassino de cara derretida e unhas afiadas que irrompe no sonho de adolescentes, matando-os. Freddy Krueger fez tanto sucesso de público que apareceu em mais quatro filmes.

23h30 na Cultura

DUPLA MORTÍFERA

Direção de James Sabartdelli, com Sam Jones e Vanessa Williams

Policial investiga a morte do irmão. Descobre que ele estava envolvido com contrabandistas de armas e ladrões de plutônio. Apaixona-se pela advogada dos criminosos e, com a ajuda dela, atinge seu objetivo. O filme tem excesso de violência e efeitos especiais que deixam o espectador aturdido, sem tempo de perceber que tudo é uma imensa bobagem.

3.1 Inferência de humor

Tarefa: Interpretar o humor da charge

Instrução:

Perguntar ao participante:

Qual é a piada da charge?



(não consegue entender a piada)

(acha engraçado, mas não sabe explicar ou não sabe explicar toda piada)

(explica a piada sem dificuldade)

3.2 Inferência de moral da história

Tarefa: Interpretar a moral da história

Instrução:

Perguntar ao participante:

Qual é a moral da história?

Que lição esse texto nos dá?

A princesa e o sapo

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de auto-estima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã.

Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: - Eu hein? Nem morta!

(Luís Fernando Veríssimo)

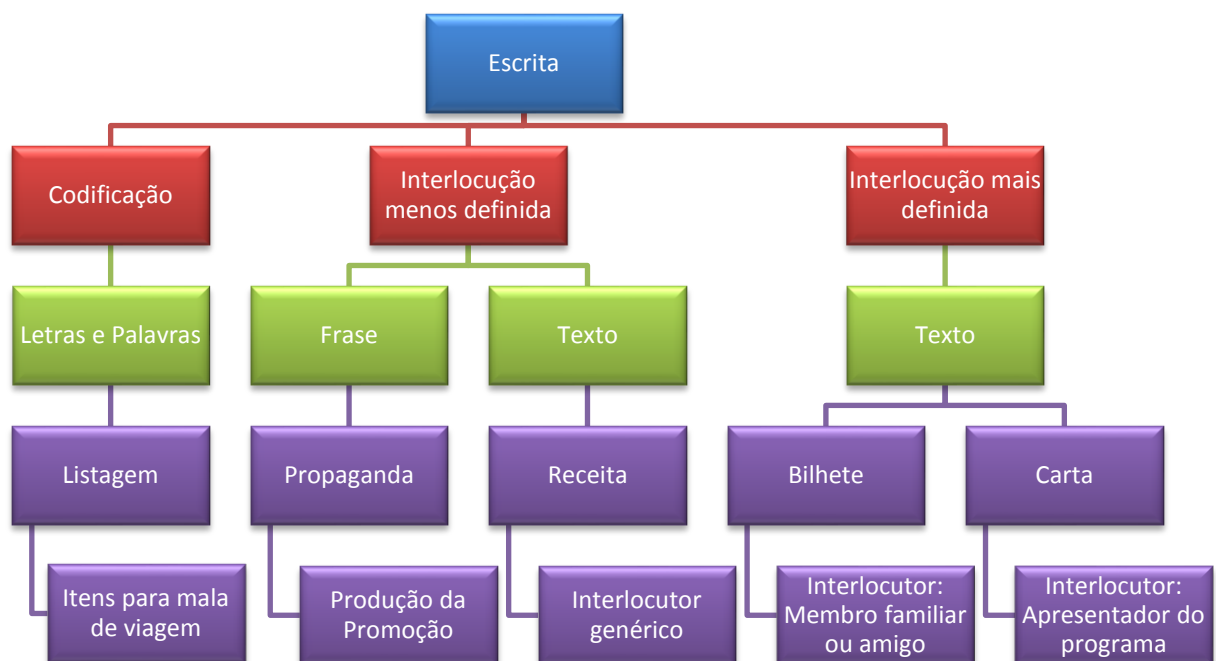
Pontuação: 0 (não consegue entender a moral da história)

1 (entende parcialmente)

2 (entende sem dificuldade)

Avaliação de Escrita

Organização



1. Codificação

- Avaliar a habilidade de codificação, uso da escrita em si.

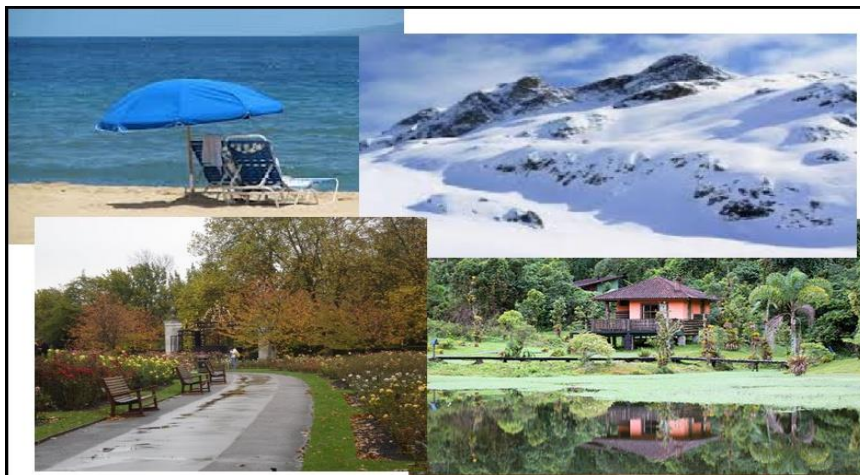
1.1 Codificação em Letras e Palavras

Tarefa: Fazer uma lista de itens para mala de viagem em férias.

Instrução:

Perguntar ao participante:

Por favor, escolha um dos lugares da foto ou em algum outro lugar que você geralmente vá nas férias e elabora uma lista de coisas que você levaria na sua mala. Coloque seu nome no início da listagem



(não escreve/desenha)

(escreve o nome próprio e palavras incompletas)

(escreve palavras completas – respeitando ou não a norma gramatical)

2. Interlocução menos definida

- Verificar a habilidade de escrita direcionada à um interlocutor mais abstrato

2.1 Escrita de Frase

Tarefa: Elaborar uma frase escrita para uma promoção de rádio

Instrução:

Ler o texto para o participante e explique a tarefa. Disponibilize o texto para auto-leitura.

Escreva sua Frase e concorra à Prêmios da pan!!!

Clique e participe:

<http://pocosdecaldas.jovempanfm.virgula.uol.com.br/promocao/input/promocao1.php?promo=5688>



SE LIGA NA PROMOÇÃO:

"DOE SANGUE"... SALVE UMA VIDA... A "PAN" FICA AGRADECIDA!

QUER SER O GANHADOR?

É SÓ AJUDAR A PAN A INCENTIVAR A DOAÇÃO.

ACESSE:

<http://pocosdecaldas.jovempanfm.virgula.uol.com.br/>

ESCREVA UMA FRASE DE INCENTIVO À DOAÇÃO DE SANGUE!

A MELHOR FRASE LEVA OS PRÊMIOS!

PROMOÇÃO:

"DOE SANGUE"... SALVE UMA VIDA! A PAN FICA AGRADECIDA!

PARTICIPE E BOA SORTE!!

OFERECIMENTO: CESUMAR, MUND MOTORS E ÓTICA VISÃO.

APOIO: HEMOCENTRO E JOVEM PAN POÇOS A NUMERO UM DO BRASIL!

(escreve palavras isoladas)

(escreve frase com ausência de conectivos)

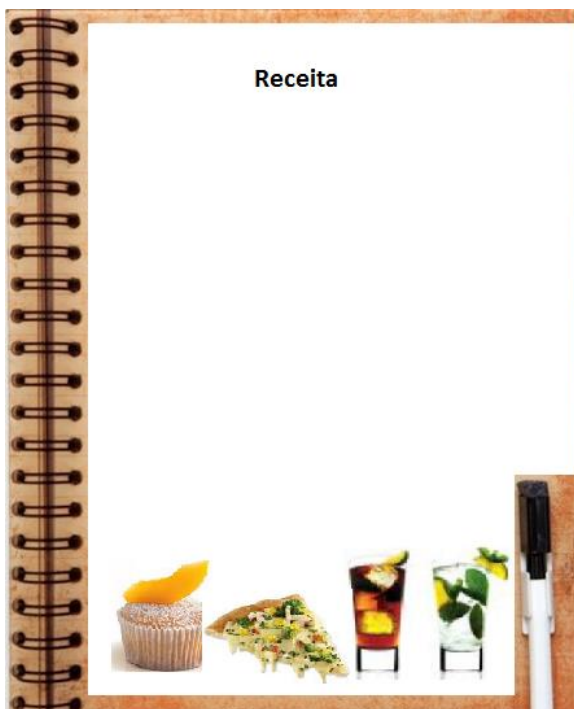
(escreve frases inteiras)

2.2 Escrita de Texto

Tarefa: Elaborar um texto de receita (com modo de preparo)

Instrução:

Escreva uma receita que conheça (pode ser doce, salgado, comida ou bebida), não precisa ser uma receita exata. Escreva os passos que lembrar.



(escreve um texto sem hierarquia tópica)

(escreve texto coeso com dificuldade)

(escreve texto coeso sem dificuldade)

3. Interlocução mais definida

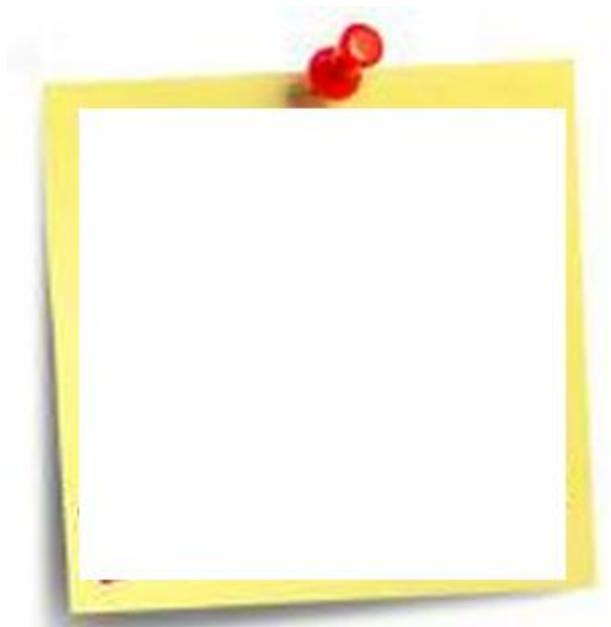
- Verificar habilidade de elaboração de escrita dirigida a um interlocutor menos abstrato

3.1 Escrita de Bilhete

Tarefa: Escrever um bilhete destinado a um familiar ou amigo.

Instrução:

Suponha que você recebeu uma ligação do hospital dizendo que o horário da sua consulta será mais tarde. Escreva um bilhete para um familiar avisando que chegará em casa mais tarde



(escreve um texto sem hierarquia tópica)

(escreve texto coeso com dificuldade)

(escreve texto coeso sem dificuldade)

3.2 Escrita de Carta

Tarefa: escrever uma carta.